تطوير التدريس

فى

الفلسفة والدراسات الاجتماعية

دكتور
محمود أبوزيد ابراهيم
كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩١



مركز الكتاب للنشر

تطوير التدريس

فـــى

الفلسفة والدراسات الاجتماعية

الطبعة الأولى
١٤١١ هـ - ١٩٩١ م

تطوير التدريس

فى

الفلسفة والدراسات الاجتماعية

دكتور

محمود أبوزيد ابراهيم

كلية التربية - جامعة عين شمس

١٩٩١

مركز الكتاب للنشر



مركز الكتاب للنشر
مصر الجديدة : ٢١ ش الخليفة المأمون روكسى ت ٦٦١٠١٧
مدينة نصر : ٣ ش الوادى ـ الحى السابع ت ٢٦٢٦٨٤١

مقدمـــة

إذا نظرنا إلى التربية كعملية تنشئة إجتماعية فإن وظيفتها الرئيسية تصبح إكتساب الأفراد ثقافة مجتمعهم . . وهنا تلتقى الفلسفة مع التربية باعتبارهما مجهوداً مقصوداً لتحقيق الوعى الإجتماعى ، عن طريق نقل التراث الثقافى والعمل على إعادة تفسير وتجديد ثقافة المجتمع .

فإذا كانت الفلسفة تمثل وجهة نظر فى الطبيعة الإنسانية فى زمان ومكان معينين ، فإنها تعبر عن الوعى النظرى للواقع الإجتماعى . أما التربية فإنها تكون المجهود التطبيقى الذى يهدف إلى ترجمة قيم هذه الفلسفة إلى مفاهيم وإتجاهات ومهارات سلوكية لدى الأفراد .

وإذا نظرنا إلى الفلسفة كمادة دراسية وجدنا أنها منذ أن وضعت ضمن خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية سنة ١٩٣٨ ، وهى تدرس ضمن مقررات السنة النهائية من القسم الأدبى فى التعليم الثانوى العام .

وفى الوقت الذى حفل فيه الميدان التربوى فى كل تخصصاته بالدراسات والمؤلفات ، فإن مادة الفلسفة كانت دون سائر المواد تفتقد إلى هذه الدراسات والمؤلفات التى تلقى الضوء على طبيعتها وأهدافها ومناهجها . ولذلك فقد تعرضت للهجوم حول جدواها ومدى حاجة مدارسنا إليها : فهناك من يسلمون بأنه لا بأس من وجود الفلسفة ولا ضرر من التفلسف من حيث الثقافة العامة التى يطلبها الهواة ، أما أن تكون هذه المادة جزءاً من مناهجنا الدراسية ، فهذا هو الذى يلقى الإعتراض .

مما انعكس على خطة الدراسات الفلسفية «المنطق ـ الفلسفة ـ الأخلاق ـ علم النفس» فتعرضت للارتفاع والإنخفاض ، وإضافة مواد وإختفاء أخرى ، فى ضوء إجتهادات القائمين على شئون التربية والتعليم ، والموقف الإجتماعى السائد حول تدريس الفلسفة .

وكذلك ما تواجهه الدراسات الإجتماعية «علم الاجتماع - التربية الظروف البيئية للتلاميذ بشكل ضيق ومحدود الأفق . وتقديم المعارف والمعلومات باعتبارها تعليمات من أجل الطاعة ، وتدريبات من أجل الضبط الإجتماعى .

ومن هنا نشأت فكرة هذا الكتاب ، الذى إعتمد فى مضمونه على الدراسات العلمية التى إستمرت حوالى عشر سنوات بعد الحصول على أول دكتوراه فى مجال مناهج تدريس المواد الفلسفية .

وهنا لا يمكن أن ننكر الجهود والإجتهادات التى ظهرت فى مؤلفات الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل والأستاذ عبدالمجيد عبدالرحيم والأستاذ سماح رافع . وكذلك جهود المرحوم الأستاذ محمد حسن ظاظا وآخرين . . ولكننا فى هذا المقام نستطيع القول - بكل تواضع - أن هذا هو أول كتاب متخصص فى هذا المجال ، إعتمد على الدراسة العلمية والخبرة الميدانية والخبرات السابقة فى هذا المجال .

ويهدف هذا الكتاب إلى إبراز الجدوى من تدريس الفلسفة والدراسات الإجتماعية فى التعليم العام ، وإمكانات هذه المقررات فى تحقيق وظيفة التعليم العام على وجه العموم ، ووظيفة المدرسة الثانوية على وجه الخصوص وفى ضوء هذا إقتراح إجراءات عملية لتطوير تدريس هذه المقررات .

ولهذا يتضمن هذا الكتاب البابين التاليين :

●● الباب الأول : عن تطوير التدريس فى المواد الفلسفية .
ويحتوى على الفصول التالية :

- الفصل الأول : الفلسفة : معناها وطبيعتها .
- الفصل الثانى : دور الفلسفة وأهدافها فى مجال الوظيفة الأكاديمية للمدرسة الثانوية .

- الفصل الثالث : دور الفلسفة وأهدافها فى مجال الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الثانوية .
- الفصل الرابع : طرق تدريس المواد الفلسفية .
- الفصل الخامس : مشكلات تدريس المواد الفلسفية .
- الفصل السادس : الخصائص النفسية العامة لطلاب المدرسة الثانوية ومدى حاجتهم للفلسفة .
- الفصل السابع : دور المنطق فى تنمية التفكير الناقد .
- الفصل الثامن : إعداد معلم المواد الفلسفية فى كليات التربية .
- الفصل التاسع : دور الفلسفة فى تعليم القيم .
- الفصل العاشر : تدريس الفلسفة فى الجامعة البريطانية المفتوحة .

●● الباب الثانى : تطوير التدريس فى الدراسات الاجتماعية .. ويحتوى على الفصول :

- الفصل الحادى عشر : نموذج لدراسة سلوك التفاعل الاجتماعى بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة .
- الفصل الثانى عشر : الإطار المفاهيمى للتدريس فى الدراسات الاجتماعية .
- الفصل الثالث عشر : تصميم استراتيجيات تدريسية للدراسات الاجتماعية .
- الفصل الرابع عشر : مناهج الدراسات الإجتماعية بين الضبط والتغيير الاجتماعى .
- الفصل الخامس عشر : تنمية المهارات الاجتماعية فى منهج التربية الوطنية .
- الفصل السادس عشر : إطار مقترح لتنمية التفكير فى مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية .

ولا يفوتنى فى النهاية سوى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من ساهم بالحوار في إثراء هذا العمل سواء من الطلاب أو الزملاء أو الأساتذة أو الكتابات السابقة . وإنى إذ أقدم هذا الكتاب إلى القارىء العربى الذى يسعى نحو قراءة واعية ناقدة ، أرجو أن يجد فيه الطلاب والمهتمين بمجال تدريس الفلسفة والدراسات الإجتماعية كل العون والمساعدة . كما أرجو أن يكون إضافة مفيدة للمكتبة العربية والمشتغلين بالمناهج وطرق التدريس .

المؤلــف

د. محمود أبوزيد ابراهيم

كلية التربية - جامعة عين شمس

الباب الأول

تطوير التدريس فى المواد الفلسفية

١ ـ الفلسفة : معناها ـ طبيعتها

٢ ـ دور الفلسفة فى الوظيفة الأكاديمية

٣ ـ دور الفلسفة فى الوظيفة الاجتماعية .

٤ ـ طرق تدريس المواد الفلسفية

٥ ـ مشكلات تدريس المواد الفلسفية

٦ ـ الخصائص النفسية لطلاب المرحلة الثانوية ومدى حاجتهم للفلسفة

٧ ـ دور المنطق فى تنمية التفكير الناقد

٨ ـ إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية .

٩ ـ دور الفلسفة فى تعليم القيم .

١٠ ـ تدريس الفلسفة فى الجامعة البريطانية المفتوحة

الباب الأول
الفصل الأول
الفلسفة : معناها - طبيعتها

======

الفلسفة نظرة كونية تضم الطبيعة والانسان . وهى تتحدد بالزمان والمكان لأنها تعبر عن مصالح قوى اجتماعية معينة . ونشأة الفلسفة وتطورها يشهدان على صحة هذا المفهوم . فالفلسفة اليونانية نشأت كانعكاس لظروف الحياة الفعلية فى بلاد اليونان عامة وفى أثينا خاصة . فقد عكست : «النظام الاقتصادى الذى يقوم فيه العبيد وحدهم بالأعمال الناقصة إلى حد بعيد مما أدى إلى إعفاء الأحرار من العمل» .

ولهذا تضمنت نشأة الفلسفة اليونانية الاعتقاد فى الحكمة كمثل أعلى للمعرفة والسلوك . ومعنى ذلك أن مصدر الحكمة لم يكن كامناً فى الإيمان ، بل فى المعرفة وفى تحقيق الكمال العقلى والأخلاقى .

ولا أدل على ذلك من أن أفلاطون كان يرى أن الفيلسوف هو الكائن الوحيد الذى عليه أن يبقى فى مجال التأمل والنظر ، وليس فى مجال العمل الكادح . ولذلك فإنه يصلح وحده أن يكون الحاكم الأكمل ، لأن سلطته تستمد من القانون الالهى وهذا ما أخذه على عاتقه أفلاطون ـ فبحث عن ضمان أعلى من الحس وأعلى من الفكر .

وبهذا استجاب أفلاطون لطبيعة المجتمع اليونانى ، إذ كان من شأن التفكك الذى أصاب الشعب الأثينى من جراء الحروب البلوبونيزية ، أن يدفع المفكرين إلى المساهمة فى إعادة التكامل الاجتماعى ، والتكامل ينطوى على حفظ التوازن بين جملة من المتناقضات ، الأمر الذى يلزم عنه قوة ردع . وهذه القوة اكتشفها أفلاطون فى القانون الالهى من حيث هو قانون أزلى . وحاول أن يفرض هذا القانون على مجتمع متقلب وأمة مفككة ، فانتهى إلى صورة من الحكم المطلق .

والحال عند أرسطو لا يختلف عنه عند أفلاطون : فلقد كان أرسطو ينتمى إلى أسرة أرستقراطية تعيش فى بلاط فيليب المقدونى ، ولهذا لم يكن غريبا أن يكون اتجاهه العام تبريراً للأوضاع الاجتماعية القائمة ، ودفاعا عن الثبات دون التغيير ، وعن الصور الخالدة للأشياء ، دون التطور ، وعن التقسيمات الطبقية .

وفى العصر الوسيط الذى بدأ بانهيار الامبراطورية الرومانية فى القرن السادس بعد الميلاد وانتهى عند الإصلاح الدينى فى القرن الخامس عشر ، ارتبط الفكر الفلسفى بظهور المسيحية . ولذلك تجاوزت الفلسفة ارتباطها الإنسانى إلى الحكمة الالهية ، وأصبحت الفلسفة فى خدمة الدين . فأصبح اهتمام فلاسفة هذا العصر هو تبرير الارتباط بين الفلسفة والدين .

ولم يكن الشرق الإسلامى بمعزل عما يحدث فى الغرب المسيحى فقد ارتبطت الحياة الدينية بالحياة المدنية ، ولذلك تمت الفتوحات الإسلامية بفضل العقيدة الدينية . ولهذا كان لابد من أن ينشغل مفكروا العرب بالوحدة بين الفلسفة والدين .

وليس فى وسعنا أن نسترسل فى استعراض آراء مفكرى الإسلام فى علاقة الفلسفة بالدين ، وإنما حسبنا أن نقرر أن معظم هؤلاء المفكرين قد ذهبوا إلى ضرورة تحديد نطاق العقل ، وتقديم حقائق الوحى على ظنون الفلاسفة والاعتراف بأن الوحى قد كفى الإنسان عناء البحث الطويل الشاق .

وقد كان هذا العصر يتميز بضعف الإمبراطورية الرومانية بسبب تحولها إلى مجموعة من الإقطاعيات ، ومن ثم حاولت السلطة الروحية أن تتحكم فى السلطة الزمنية تحكماً مطلقاً . ولكن هذه المحاولة لم تنجح لسببين :

السبب الأول : استناد الكنيسة ذاتها إلى النظام الإقطاعى .

السبب الثانى : ظهور حركة علمانية مصاحبة لنشأة المدن .

ومع ظهور الحركة العلمانية ونموها وتقدمها ، استقل العقل عن الإيمان . . . وانفصلت السلطة المدنية عن السلطة الدينية وبانتهاء القرن الرابع عشر اهتز النظام الاقطاعى بسبب نمو المدن ، وقيام التنافس بينها من أجل

التوسع التجارى وظهور الطبقة البورجوازية ممثلة فى تجار المدن . وتكونت مع كل هذا نهضة تميزت بالعناية بالعقل من جهة ، وبالعلم التجريبى من جهة أخرى ، ولذلك ففى القرن السابع عشر ظهر فيلسوفان : أحدهما تجريبى هو الفيلسوف فرانسيس بيكون والآخر عقلى هو ديكارت . ويذهب هذان الفيلسوفان إلى إثبات المثال الجديد للمعرفة علميا . ففى رأيهما أن العلم ينبغى أن يفهم على أنه معرفة أصلية ونسقية ، ومشتقة من مصدر طبيعى - وليس من مصدر فائق للطبيعة - أى من خلال استقراء كتاب الطبيعة العظيم ، فـ «بيكون» يرى أن الأهمية القصوى للفلسفة الطبيعية ، استقصاء قوانين الطبيعة ، لكى تتعدد الاختراعات الإنسانية التى لها قدرة أكبر على الاتجاه نحو مصلحة الإنسان .

ولهذا فقد دعا بيكون لتأسيس علم جديد ، غير أنه لفت النظر إلى ضرورة تطهير العقل من الأوهام العالقة به قبل المضى فى استخدام هذا المنهج الإستقرائى .

أما ديكارت فقد أوضح أن الحكمة تكمن فى المعرفة الكاملة لكل ما أعطى للإنسان من معرفة . والمعرفة الكاملة مستقلة ، ولذلك يستطيع العقل أن يدركها لأنها واضحة ومتميزة .

وهذا هو المعنى الأول لتجربة ديكارت العقلية ، التى حاول من خلالها التشكيك فى النظريات التقليدية ، لكى يصل فى النهاية إلى المقولة التى لا تقبل الشك : «أنا أفكر ، إذن أنا موجود» . وتلك كانت النقطة الوحيدة التى يمكن أن يبدأ منها وضع أسس نظرية جديدة للعالم . وهذه النظرة الجديدة ظهرت بصورة كاملة لأول مرة مع التيار العقلانى فى الفلسفة الفرنسية والألمانية منذ ديكارت ، مروراً بليبنتز حتى كانط . كما ظهرت أيضاً فى الابستمولوجيا ذات الصبغة السيكلوجية عند :

هوبز ، لوك ، بركلى ، وهيوم .

وقد صاحب هذه الفلسفات اتجاهات دينية وعلمية تحررية ، وفى مقدمتها نظرية التطور لدارون ، التى كانت تتفق مع الثورة الصناعية فى

انجلترا ، وقد اقتضى هذا من الفلسفة أن تغير هى الأخرى من طبيعتها ، وتتخذ لها طبيعة عملية وتصير إجرائية تجريبية ، اللهم إلا إذا قضى عليها أن تنفصل إنفصالاً تاماً عن روح العلم المشروعة .

وقد نشأ كارل ماركس فى هذا المناخ ، فوجد نفسه فى مواجهة الجدل عند هيجل فقبله من حيث الشكل ، ورفضه من حيث المضمون . ذلك أن المادية الجدلية ترى أن وحدة العالم ، ووحدة أى ظاهرة فيه ، ترجع إلى ماديته .

ولكن ماركس وانجلز لم يستخلصا المادية الجدلية من مخيلتهما بل من منجزات الانتاج الإنسانى ، وعلى الأخص الاقتصاد السياسى فى انجلترا ، وأفكار الاشتراكية الخيالية ، والتقدم العلمى . وهذا هو الذى مكنهما من أن يكتشفا ويصوغا أهم القوانين المشتركة فى كل العلوم ، وهى القوانين التى تعرضها علينا الفلسفة .

ولقد اتجهت الماركسية إلى تحليل القوانين التى تحكم تطور المجتمع الإنسانى تحليلاً جدلياً . وبالتالى فإن المادية التاريخية هى الجدلية مطبقة فى تحليل الحياة الإجتماعية . والسؤال الذى يطرح نفسه : هل يمكن دراسة المجتمع والطبيعة بمنهج واحد ، هو المنهج الجدلى ؟ والإجابة عند الماركسية ، أن المجتمع يختلف عن الطبيعة ولكن هذا الاختلاف يكمن فى وجود قوانين موضوعية تعمل فى الطبيعة ، وتنعدم فى المجتمع ، وإنما يكمن فى أن قوانين الطبيعة الموضوعية ، تظهر من خلال التأثير المتبادل بين قوى الطبيعة ذاتها ، بينما تظهر القوانين الموضوعية فى المجتمع من خلال التأثير المتبادل بين البشر .

وبفضل هذه الفلسفة الماركسية ، استطاع أصحاب الثورة الروسية سنة ١٩١٧ ، أن يحدثوا تغييراً جذرياً فى المجتمع الروسى . وفى مواجهة الفلسفة الماركسية ، ظهر مذهب وضعى ، كان قد دعا إليه الفيلسوف الفرنسى أوجيست كونت ، فقد كان المطلوب هو تثبيت الثورة الفرنسية . وقد نص كونت على ذلك بقوله : لولا الثورة الفرنسية لما أمكن أن توجد نظرية التقدم ، ولما أمكن

تبعاً لذلك أن يوجد العلم الاجتماعى ولما أمكن بالتالى أن توجد الفلسفة الوضعية .

ذلك أن الوضعية مذهب فكرى يقنع بما هو كائن ويفسره ، ويرفض ما ينبغى أن يكون . ولهذا لم يقتصر المذهب الوضعى على فرنسا ، وإنما امتد إلى انجلترا وأمريكا . فقد نشأ المذهب البراجماتى فى مطلع القرن العشرين فى أمريكا صورة من صور الوضعية المختلفة ، يوجه العقل إلى العمل دون النظر ، ويعتبر المعرفة أداة للعمل المنتج وبهذا ينصرف التفكير عن المبادىء والأولويات إلى النتائج والغايات ويصبح صدق الفكرة غايته التحقق من منفعتها بالتجربة .

فالبراجماتية تعنى ما هو عملى ، وما هو عملى هو تجريبى بالضرورة فهى تتفق مع مذهب الاسمية فى كونها تلجأ دائماً للانتقالية فى التفاصيل والجزئية وتتفق مع مذهب النفعية فى تأكيدها للنواحى العملية ، وتتفق مع الفلسفة الوضعية فى ازدرائها للحلول الكلامية ، والأسئلة عديمة الجدوى ، والتجريدات الميتافيزيقية .

فالعالم كما يتصوره جيمس ، هو عبارة عن حقيقة مرنة غير متكاملة يمكن وصفها بالتعدد والتغيير والحركة المستمرة . ولهذا فإن القول بالتعدد فى نظر جيمس تقرير لهذه الحقيقة الهامة ، وهى أن العالم متكثر ومتحرك فى الوقت نفسه . وما دام العالم كما يراه جيمس هو عبارة عن مجموعة من الجزئيات فلابد من التعلق بالجزئى ، بدلا من الاقتصار على النظر إلى الكليات .

والبراجماتية بهذا المعنى تعبر عن النظام الرأسمالى فى بداية نشأته ، ومع تحول الرأسمالية المستندة على مبدأ المنافسة الحرة الى الشكل الاحتكارى نتج عن هذا التطور ، تغيير فى الفكر الفلسفى البراجماتى ووسلية جون ديوى تعبير فلسفى رائع عن هذا التغيير . فهو يأخذ من بيرس فكرة «البحث» وينقل عن البراجماتية فكرة «العمل» بعد أن يستبعد منها النفعية والذاتية ، فيدفع بها إلى مستوى الحقيقة .

ويستعير من هيجل فكرة «الروح المطلق» ولكن فى صياغة جديدة هى الكليات الموحدة .

والعملية العقلية ليست إلا وسيلة للوصول إلى هذه الكليات الموحدة ولهذا يرفض ديوى ما هو فائق للطبيعة أو ما هو لاهوتى ، ويقف عند ما هو طبيعى .

ومع تطور الرأسمالية ، تطورت البراجماتية إلى ما يسمى بالوضعية المنطقية ذلك الإسم الذى يميز طائفة من أصحاب الفكر ، صمموا على ألا يجاوزوا الواقع بنظرهم وعلى أن يكون هذا الواقع الذى يختصون به اللغة التى يصوغ فيها سائر العلماء علومهم على اختلاف موضوعاتها .

فالوضعية المنطقية ترى أن الواقع الحسى وحدات مستقلة منفصلة ولابد من رد القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية . وبالتالى فإنها تقف عند حدود الواقع الحسى وترفض مجاوزته ، وترى أن أى مجاوزة لا تخضع للعلم ، وبالتالى لا تخضع للفلسفة . ويتبع ذلك عدم صلاحية العلوم الإنسانية لأن تكون علما ، باعتبار أن قضايا هذه العلوم معيارية وتقديرية ، ومن ثم فهى تتجاوز حدود الوصف والموضوعية . ذلك أن العلم - عند الوضعية المنطقية - وصف للواقع ، وليس تأويلاً له . ولذلك ظهرت دعوة إلى حذف ما يسمى بالايديولوجيا - باعتبارها جملة القيم والمثل التى يقوم عليها المجتمع - وذلك لأنها مجاوزة للواقع الحسى ومن هنا نشأ التيار الذى يدعو لإنكار الايديولوجيا ، واستبدالها بالتكنولوجيا مما يترتب عليه أن مجتمعات القرن العشرين مجتمعات تكنولوجية ، لا فرق بين مجتمع رأسمالى ، وآخر اشتراكى . وبالتالى فليس هناك مبرر لالتزام الفرد بقضية اجتماعية . والوضعية المنطقية هى التأصل النظرى لهذا التيار .

وهكذا - وفى ضوء ما سبق - اتضح أن لكل مجتمع فلسفته التى تعكس واقعه الاجتماعى . وبالتالى فإنها تمثل الوعى النظرى بالواقع الاجتماعى .

وثمة علاقة وثيقة بين الفلسفة - بهذا المفهوم - والتعليم العام ، وبالذات التعليم الثانوى ، لما له من أثر هام فى تشكيل الشباب فى فترة المراهقة . فالتعليم الثانوى إنما يتناول الشباب فى أدق مراحل نموهم ، ويحثهم إما لمواصلة الدراسة فى التعليم العالى ، أو العمل فى ميادين الحياة المختلفة .

كذلك تبرز أهمية هذا التعليم فى شدة ارتباطه بأحوال المجتمع الذى يقوم فيه ، وتشابك مشكلاته مع مشكلات هذا المجتمع ، ومن هنا نجد الكثير من مشكلات التعليم الثانوى نابعة مما يجرى في المجتمع من أحداث وما يدور فيه من أفكار وما يحيط به من أزمات وما يسوده من فلسفات ، وما يطرأ عليه من تغيرات وما يكتنفه من عوامل تؤثر فى اقتصاده وسياسته وفكره ، ونظرته الاجتماعية .

وناحية أخرى من أهمية المرحلة الثانوية ، صلتها الوثيقة بما يسبقها ، وما يتبعها من مراحل التعليم ، تلك الصلة التى توجب الدقة فى تخطيط مناهجه ومناشطه بحيث تلائم المراحل التعليمية المختلفة الأهداف والمناهج ، فضلاً عن ملائمته لذاته وظروف طلابه ، وتحقيقه لأهدافه العامة والخاصة . ومعنى ذلك أنه ليس فى الإمكان عزل التعليم الثانوى عن الإطار العام للتعليم فى المجتمع الذى يوجد به ، أو الظروف التى تتحكم فيه . والعوامل الثقافية المختلفة التى تساعد على تشكيله بالكيفية التى يوجد عليها ، والتى تحدد فى النهاية طبيعة المشكلات التى يعانى منها ، وأنسب الحلول لعلاجها والتغلب عليها . وقياسا على ذلك فإننا إذا أردنا دراسة التعليم الثانوى ومشكلاته المتعلقة فى أى مجتمع وجب علينا أولاً البدء بدراسة الواقع الاجتماعى الذى يوجد فيه ذلك التعليم وبمعنى آخر العوامل الثقافية التى تقف خلف ذلك التعليم ، والتى خلقت المشكلات التى يعانى منها ، وذلك فى محاولة للتعرف على العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية التى تؤثر فى تشكيل هذا الواقع الاجتماعى ، ومن هذا المنطق نستطيع القول بأننا إذا تناولنا واقع مجتمعنا باعتباره من الدول التى تمر بتغيرات اجتماعية تنعكس على مظاهر الحياة الاجتماعية ، فمن الطبيعى أن تنعكس هذه التغيرات على كل مراحل التعليم ، ومرحلة التعليم الثانوى بصفة خاصة ، بحيث يكون على استعداد دائم لملاحظة التغييرات الاجتماعية ، ولهذا فقد لقى التعليم عامة ، والتعليم الثانوى خاصة ، عناية متميزة منذ قيام الثورة وبالرغم من هذه العناية المتميزة إلا أننا فى حاجة إلى إعادة النظر فى التعليم الثانوى بوجه خاص ، حتى يمكن معرفة مدى مطابقته للتغيرات الاجتماعية التى يمر بها مجتمعنا .

فالأخذ بمبدأ التخطيط الشامل من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع ، يجعل فلسفة التعليم وسياسته بصفة عامة فى طور جديد ، ويربطها بخطط التنمية الشاملة ويرتبط بهذه الخطط ضرورة إعادة تخطيط التعليم بطريقة سليمة تجعله يوفر احتياجات هذه الخطط من الأيدى العاملة المدربة اللازمة لتنفيذ مشروعاتها . ولقد جاء بالميثاق فى ذلك الشأن : أن التعليم لم تعد غايته تخريج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ومن هنا فإن مناهج التعليم فى جميع الفروع ينبغى أن تعاد دراستها ثورياً ، كى يكون هدفها هو تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة . ومن هنا كانت الحاجة ماسة إلى ضرورة التفكير ، وإعادة النظر فى المناهج الدراسية وتطويرها . وكان على المعنيين بهذا التطوير أن يستفيدوا من الإتجاهات المعاصرة لاستخلاص الأسس الرئيسية التى تبنى عليها عملية التطوير المرجوة .

والمدرسة الثانوية العامة بحكم أهميتها فى السلم التعليمى باعتبارها تقابل الفئة العمرية التى ينتظرها عبء النهوض بالمجتمع والاضطلاع بمسئوليات التنمية ، وفى ظل الدعوة لتطوير التعليم فى مجتمعنا ، فإنها فى حاجة إلى مراجعة لموقع كل مادة دراسية فى خطة الدراسة بها ، وتحديد المكانة المناسبة لكل مادة فى ضوء مدى مساهمتها فى تحقيق وظيفة هذه المرحلة .

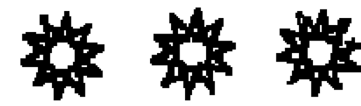
الفلسفة كمادة دراسية :

إن الفلسفة ـ كمادة دراسية ـ منذ أن وضعت ضمن خطة الدراسة بالمدرسة الثانوية سنة ١٩٣٨ ، وهى تدرس ضمن مقررات السنة النهائية من القسم الأدبى فى التعليم الثانوى العام . وفى الوقت الذى حفل فيه الميدان التربوى فى كل تخصصاته بالدراسات العلمية التربوية ، فإن مادة الفلسفة كانت دون سائر المواد تفتقد إلى هذه الدراسات العلمية التربوية التى تلقى الضوء على طبيعتها وأهدافها ومناهجها . ولذلك فقد تعرضت للهجوم حول جدواها ومدى حاجة مدارسنا إليها فهناك من يسلمون بأنه لا يأس من وجود الفلسفة ولا ضرر من التفلسف من حيث الثقافة العامة التى يطلبها الهواة ، إما أن تكون هذه

المادة جزءاً من مناهجنا الدراسية فهذا هو الذى يلقى الاعتراض . ولعل أوضح ما يبرهن على ذلك هذا الهجوم الذى تعرضت له الفلسفة ـ كمادة دراسية ـ فى مدارسنا حتى كادت أن تلغيها ، ويكفى أن تشير هنا إلى أن بعض الآراء التى صدرت عن أناس كثيرون يحتلون مواقع استراتيجية فى عالم التربية والتعليم فى مصر ، حتى تتضح لنا خطورة المسألة وأنها لا تقتصر على ما يردده رجل الشارع وعامة الناس من السخرية والاستهزاء بالفلسفة ودراستها . فمحمد فؤاد جلال ـ مثلاً ـ الذى كان أستاذا فى معهد التربية العالى للمعلمين (كلية التربية ـ جامعة عين شمس الآن) . والذى كان مسئولاً فى فترة سابقة كذلك عن وزارة الثقافة والإرشاد القومى (الثقافة والإعلام الآن) ، وقف فى مؤتمر عقدته رابطة التربية الحديثة عن تدريس المواد الإجتماعية سنة ١٩٤٥ يشكك فى إمكان تعليم الطالب فى المدرسة الثانوية الأفكار التى بحثها الفلاسفة فيقول : ونحن نسأل هل يتمكن الطالب فى السن التى يدرس فيها الفلسفة من أن يلم بالموضوعات التى فكر فيها الفلاسفة ؟ وينتهى بكلمته إلى القول : أما دراسة الفلسفة النظرية أو تاريخ الفلسفة ، فإنى أراها فوق عقلية الناس وتحتاج فى نظرى إلى قدرة خاصة ، وعندما وقف زكى نجيب محمود ، فى نفس المؤتمر يدافع عن تدريس الفلسفة ، وكيف أنها تؤدى إلى تدريب التلاميذ على ممارسة النقد ، وكيفية البحث الذى يقوم وفق قوانين المنطق وأسس المنهج العلمى حاول عباس عمار ـ الذى كان أستاذا بكلية الآداب وكان مسئولاً عن وزارة الشئون الاجتماعية فى إحدى الفترات ـ أن يسحب هذه الميزة من دراسة الفلسفة وتدريسها ، مؤكداً أن ذلك هدف يمكن الوصول إليه عن طريق دراسة مختلف المواد التى تدرس فى المدرسة ، لا الفلسفة وحدها . يقول ما نصه : أما الفلسفة فيجب أن يحدد الغرض المقصود منها ، فالمواد يجب أن تعالج مشكلات، هذه المشكلات لا يحلها مدرس الفلسفة وحده ، وإنما يجب أن يتعاون جميع المدرسين على حلها . أما منهج البحث الذى يقول زكى نجيب محمود أنه أساس ، فأنا أوافقه ولكن لن تستطيع الفلسفة أن تخلق النقد فى التلميذ . بل الذى يخلقه هو أسلوب التعليم فى كل المواد التى يدرسها . فعلى كل أستاذ أن يعلم تلاميذه منهج البحث أو أسلوبه .

وأبوالفتوح رضوان الذى ظل فى مقدمة الصف الأول من علماء التربية فى العالم العربى ، وتتلمذ علىٰ يديه المئات ، إن لم يكن الآلاف من معلمينا ، يقف فى أحد برامج التدريب بوزارة التربية متحدثا عن التوجيه الاجتماعى للمواد الاجتماعية فيعلن أن السلطة التربوية قد أخطأت عندما أتاحت لمادة مجدبة - على حد تعبيره - مثل الفلسفة أن تدخل برامج الدراسة فى المدرسة الثانوية المصرية .

وقد انعكست هذه الآراء وغيرها على خطة الدراسات الفلسفية فتعرضت للإرتفاع والإنخفاض ، وإضافة مواد ، واختفاء أخرى ، فى ضوء اجتهادات القائمين على شئون التربية والتعليم . والموقف الإجتماعى السائد حول تدريس الفلسفة .



الفصل الثانى
دور الفلسفة وأهدافها فى تحقيق
الوظيفة الاكاديمية للمدرسة الثانوية

وحدة المعرفة الانسانية :

إن المعرفة هى الإنعكاس الفعال للعالم الموضوعى وقوانينه فى ذهن الإنسان ومصدر المعرفة هو العالم الخارجى المحيط بالإنسان . ولذلك فإن التفكير المجرد والمعرفة الحسية يمثلان وحدة ، فهما يعكسان العالم المادى ، ونهما أساس مشترك هو النشاط العملى للإنسان ، ومن الناحية النفسية فإنهما يترابطان خلال الجهاز العصبى للإنسان . وتشابه النظامين الكونى والعقلى ليس فرضاً يحتاج إلى برهان بل هو البديهية التى تجعل المعرفة ممكنة . ولا أدل على ذلك مما حققه العقل من قدرة على التحكم فى كثير من الأمور الطبيعية ، ومهما تغيرت المعرفة ومذاهب التفكير وفهمنا للكون فإن الحقيقة التى ثبتت قطعياً هى هذا التوافق بين نظام الكون ونظام العقل .

والعلم هو شكل المعرفة المنظمة للواقع ، ويعكس قوانين العالم الموضوعى وجوانبه الجوهرية فى شكل منطقى من المفاهيم والمقولات والقوانين . والعلم كشكل من أشكال المعرفة يحتوى دائماً على مقولات فلسفية توجهه ذلك أن العلم لا يقوم فقط على تجميع الملاحظات والبحث عن الحقائق دون نظرية توجهه وتنظم عملياته . وعلى هذا فإن المفاهيم التى تؤخذ مأخذاً بديهياً فى العلوم فى الوقت الحاضر ، ثم نسلم بها كحقائق علمية فى الحقيقة ذات أصل فلسفى مثل الحقائق الخاصة بالحركة والمادة والطاقة والذرة . . . الخ .

فالفلسفة تتيح للعلم أن يسلك وفقاً لمبدأ وحدة المعرفة . ذلك ان العالم المحيط بالإنسان له قوانينه الموضوعية ، ومهمة العلم هى معرفة هذه القوانين وحيث أن العالم يكون وحدة كلية متكاملة ، فإن العلم يكون نظاماً واحداً

لمعرفة قوانين العالم الموضوعى ، وإلى جانب هذا فالعلم يتوزع إلى مجموعة من فروع المعرفة ، ويختص كل فرع من هذه الفروع بجانب من الواقع الموضوعى ، والفلسفة باعتبارها نظرة كونية تمكن الإنسان من التعرف على القوانين العامة التى بدونها لا يمكن فهم تطور الطبيعة والمجتمع ، كما أنها تمكن الإنسان من فهم الواقع موضوعياً .

والواقع أن كل من يحاول إنكار الفلسفة باسم العلم ، فإنما يتنكر للحقيقة التاريخية للفلسفة وعلاقتها بالعلم ، وإرجاع الخبرة الانسانية إلى البعد الموضوعى الصرف لأن العلوم الطبيعية لا تعطى فى النهاية سوى مجموعة من الحقائق الجزئية ، وفى المجال المعين الذى تبحث فيه ، أما الفلسفة فهى وحدها التى تعطى تلك النظرة الشاملة والكلية للإنسان والكون والحياة بل وتقدم الفروض الفكرية التى تنطلق منها كل العلوم .

ولذلك يقول جيمس جينز : انه يمكن أن يكون للمعرفة منبع واحد فيما يتعلق بالخصائص العامة بعالمنا ، وأعنى بها التجربة والمشاهدة وأن هناك منهجاً واحداً فقط لتحصيل مثل تلك المعرفة ، وأعنى به المنهج العلمى . وهذا صحيح ، ولكن بقى أن يعمل العلم حساباً لتأثير المتواليات المرئية على الحواس ، وقدرة الفكر حينذاك على اكتشاف المعنويات فى خضم المشاهدات الكثيفة .

ولهذا فإننى أرى أن الفلسفة والعلم يتكاملان فى إطار مبدأ وحدة المعرفة . فلم يكن للفلسفة أن تتطور وهى ترتكز على أساس من العلم قليل ، لا يصلح قاعدة لبنائها الضخم الذى أقامه المفكرون على مر العصور .

وفى كثير من المذاهب الفلسفية والعلمية ، قديماً وحديثاً من الاتساق ما يوافق نظام العقل ، ومع ذلك ظهر خطؤها حين اتسعت المعرفة ، واضطر الناس إلى نبذ كثير منها ، بعد أن ظهرت حقائق جديدة يصعب الفصل بينها ، وبين المذاهب السابقة .

ومع ذلك ففى تاريخ الفلسفة كانت هناك اتجاهات فهمت عملية المعرفة بطريقة أحادية الجانب . فأنصار التجريبية يؤكدون أن الانطباعات الحسية وحدها تعطى للإنسان صورة حقيقية عن العالم . وحيث أن الأفكار لا يمكن

إدراكها حسياً بواسطة الأحاسيس فإن التجريبيين يدعون بأنه لا يوجد فى الواقع ما يتفق مع الأفكار وأن الأفكار نتاج لخيال الإنسان ـ وعلى العكس من ذلك فإن أنصار العقلانية يعتبرون العقل أو التفكير المجرد المصدر الوحيد للمعرفة الحقة ويفترضون أن الإنسان قادراً على معرفة العلم بالحدس دون التجربة ، ذلك لأن كل فلسفة تنشأ كانعكاس لواقع اجتماعى معين . وهى تعكس هذا الواقع من زاوية مجموعة القيم والمبادىء التى تمثل اتجاهات ومصالح معينة .

ولذلك فإننى سوف أتوقف أمام أهم الفلسفات الحديثة والمعاصرة (مثل البراجماتية ، الوضعية المنطقية ، الماركسية) باعتبارها تمثل روح العصر ، لكى نتعرف على رأى كل منها فى تفسير العلاقة بين الفلسفة والعلم ، بشكل موجز .

فالفلسفة عند جون ديوى ـ ليست إلا وسيلة للوصول إلى الكليات الموحدة ، وذلك من خلال ممارسة الأسلوب العلمى الذى يبدأ من الجزئيات وينتهى إلى الكليات . ومعنى هذا أنه عند القول : «أنه لا غنى للعلم عن الفلسفة ، حيث أنها توفر له المرونة والحرية اللازمتين لتطوره . فإننا نشير إلى طابع معين من الفلسفة هى الفلسفة العلمية التى تلتزم بأسلوب العلم ، وبالقيم الاجتماعية والخلقية التى يقوم عليها المنهج العلمى . وترى البراجماتية أن مهمة الفلسفة هذه ترجع إلى التغيير الذى حدث فى مجرى التقدم العقلى للعلوم ، وأصبح معيار المعرفة قدرتها على إحداث تغيرات معينة . وهذا يتضمن أن الفلسفة نفسها يجب أن تغير هى الأخرى من طبيعتها وتتخذ لها طبيعة عملية تجريبية ، بحيث تكون وظيفتها الأساسية البحث فى القضايا التى تقع فى دائرة العلم .

وهكذا ترى البراجماتية أن العقل موجه إلى العمل ، وأن المعرفة أداة للعمل المنتج ، مما يصرف العقل عن التفكير فى المبادىء ، ويوجهه إلى النتائج والغايات . وصدق الفكرة معناه التحقق من منفعتها عن طريق التجربة ، ولذلك فإن توضيح معنى أى فكرة وبيان صحتها وتكوينها إنما يكون بالقياس إلى آثارها العملية فى حياة الإنسان كما يقول (بيرس) وكل فكرة لا تنتهى إلى سلوك عملى ناجح فى دنيا الواقع ، تعد فكرة باطلة لا معنى لها .

ونرى بيرس ينتهى من عرضه إلى دعوته الفلاسفة بضرورة تطبيقهم لمناهج البحث العلمى على موضوعات الفلسفة . والقاعدة الأولى فى تطبيق هذه المناهج فهى القائلة بأن التعليم بأى فكرة ، إنما يقتضى أن ينشأ عنها سلوك عملى .

أما الوضعية المنطقية فإن أنصارها يرون أنها الفلسفة العلمية الوحيدة ، لأنها تبنى نظرية المعرفة عن طريق تحليل نتائج العلم . والعلم عند الوضعية المنطقية هو العلم الطبيعى التجريبى ، ووسيلة المعرفة العلمية هى الحواس وليس من مصدر سواها ، وذلك بهدف رصد مجرى الحوادث ووصفها دون مجاوزة الواقع الحسى ، وهكذا لم يعد هناك ما يبرر القول بأن للإنسان مصدراً يستقى منه العلم غير حواسه ، ولم يعد ما يبرر تصور عنصر الحس مستقل عنه ، وهو العقل . فقضايا العلم الرياضى تحصيل حاصل دون أن تضيف جديداً . أما قضايا العلوم الإنسانية معيارية تقديرية ، ومن ثم فهى تتجاوز حدود الوصف والموضوعية ، وبالتالى فلا تصلح أن تكون علماً أو تخضع لقانون ولهذا فإن الموضوعية المنطقية تستبعد من مجال الفلسفة كلاً من الميتافيزيقا والأخلاق .

وهنا يمكن أن نقول أن كلا من البراجماتية والوضعية المنطقية ليستا إلا ترجمة للنظام الرأسمالى فى تطوره . فالبراجماتية فى بدايتها كانت تعبيراً عن النظام الرأسمالى فى باكورته الأولى . غير أن التطور الاقتصادى للرأسمالية إلى المرحلة الاحتكارية ، يلزم عنه تغيير فى الفكر الفلسفى . فيأخذ ديوى من بيرس فكرة «البحث» وينقل عن البراجماتية فكرة «العمل» بعد أن يستبعد منها النفعية والذاتية ، فيدفع بها إلى مستوى «الحقيقة» ويستعير من هجل فكرة «الروح المطلق» ولك فى صياغة جديدة هى «الكليات الموحدة» . ،

أما الوضعية المنطقية فإنها تضع التأصيل النظرى للتيار الذى ينادى بأن مجتمعات القرن العشرين مجتمعات تكنولوجية ، لا فرق بين مجتمع رأسمالى وآخر اشتراكى ، وإنما المعيار هو التكنولوجيا وبالتالى فإن دافعها هو استبدال الايديولوجيا بالتكنولوجيا بحيث تنعزل الفلسفة عن مواقف الحياة ومشكلاتها وعن مواقف التقويم والتفضيل بين بديلات السلوك وبين القيم والنظم

والايديولوجيا وبالتالى فليس ثمة مبرر لالتزام الفرد بقضية اجتماعية .

أما الفلسفة الماركسية فهى فلسفة «مادية» لأنها تستند على مفهوم علمى للعالم ، فتقر أن الحواس تعطينا صوراً دقيقة عن الأشياء وهى (جدلية) لأنها تدرس العالم المادى فى حركته الدائمة وتطوره وتجدده . ولذلك تدرس القوانين المشتركة بين كل وجوه العالم الواقعى .

ويؤكد كل من ماركس وانجلز مؤسسا المادية الجدلية أنهما لم يستخلصا الجدل من مخيلتهما ، ولكن تقدم العلوم هو الذى مكنهما من أن يكتشفا ويصوغا القوانين المشتركة فى كل العلوم وهى القوانين التى تعرفها الفلسفة الماركسية تستند إلى منجزات العلم ، وتلتزم بتطوير العلم وهى بالتالى تتصور نفسها على أنها منهج لقوانين المجتمع على أساس قوانين الجدل .

وهكذا ـ وفى ضوء ما سبق ـ يتضح أن الفلسفات السابقة ـ برغم الاختلاف الايديولوجى بينها ـ تؤكد أن هناك علاقة بين الفلسفة والعلم فالتفكير الحديث يرى أن المذهب الذى يتفق والقوانين الطبيعية الأخرى المادية والحيوية والإنسانية ، وبهذا المعيار وحده يتحقق اختيار المذاهب الفلسفية والعلمية الواقعية فعلاً .

ولذلك فإن الفجوة التى كانت قائمة بين العلم والفلسفة كانت نتيجة قوتين متلازمتين : القوة الأولى : الاعتراف بأن المعرفة ممكن أن تستخدم لتكوين الثروة والقوة . والقوة الأخرى تكمن فى التراكم السريع للحقائق الجديدة والتى أدت إلى شعور بالضآلة فى مواجهة تعقيد الطبيعة . . وعلى الرغم من ذلك فمن الواضح اليوم ـ كما كان يحدث فى الماضى ـ نرى علماء كثيرين ينزعون إلى الهروب لكى يمروا بتجربة التفكير الفلسفى ، ويشهد على ذلك العدد الهائل من الكتب الفلسفية التى ينشرها العلماء إثر أى اكتشاف وسع من مجال معرفتهم ، ونظرية التطور استخدمها علماء البيولوجى كمنبر لبناء وتبرير الفلسفة الدينية والسياسية والاقتصادية ، كما أن التعرف على الفيزياء الذرية الحديثة يؤدى إلى تكوين أفكار وآراء ، ليس فقط بالنسبة لبناء المادة وعلاقتها بالطاقة ، وإنما أيضاً بالنسبة لطبيعية الحياة ووجود الإرادة الحرة أو رمزية اللغة .

فالعلم نشاط إنسانى ، وليس مجرد مجموعة من الحقائق والتقنيات . بيد أنه يوجد بالطبع كثير من المتخصصين ممن لا يهتمون بالمحتوى الثقافى والإنسانى للعلم ويقنعون بالجوانب الحرفية لمهنتهم . وهذا ينطبق على كل مجالات البحث العلمى ، فالمناقشات حول السببية ، ومبدأ اللاتعين ، واستحالة الفصل بين الملاحظ ، والحدث الذى يلاحظه ، كلها مسائل على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للفيزياء ، والفلسفة . كما انه من الصعب الاعتقاد بأن البيولوجيا يمكن أن تظل محتفظة بالطابع الذى كانت تتميز به فى القرن التاسع عشر ، وأن تؤجل عملية إعادة النظر فى صحة الافتراضات الديكارتية العقلية التى تعملً بمقتضاها فى الوقت الحاضر . مثال ذلك ثنائية العقل والمادة ، ومفهوم الجسم والإله . فهذا رسل يقول : إن المعرفة الفلسفية لا تختلف فى جوهرها عن المعرفة العلمية ، فليس هناك من ينبوع تغترف منه الفلسفة ، ولا يغترف منه العلم .

كما أن التفكير الفلسفى يشارك التفكير العلمى فى منهجه فى ضوء وحدة المعرفة الإنسانية حينما يُقَوْم القيم والمعانى فى ضوء المعارف العلمية المختبرة ، وحينما يعتبرها ظواهر اجتماعية خاضعة للبحث العلمى وقابلة للتعديل والتطوير فى ضوء نتائجها وهو يشارك التفكير العلمى حينما يفحص الأسس التى تقوم عليها هذه القيم والمعانى ، وحينما يبحث عما فيها من تناسق وتناقض وحينما يزيل ما فيها من غموض ، أو يوضح ارتباطاتها وعلاقاتها مع غيرها فى إطار ثقافى شامل ، فالبحث الفلسفى يبدأ عند الحدود النهائية للتفكير العلمى ، حيث أن العلم يسير فى طريق التخصص والتفصيلات الدقيقة ، أما الفلسفة فتسعى إلى إقامة مركب يتزايد شمولا . فهى تبحث عن وحدة كل العلوم ، ولا شىء يستحق اسم الفلسفة ما لم يوحد العلوم ويجعلها منسجمة فى نفس الوقت بخبرات الحياة اليومية .

ولهذا فإن التفرقة بين العلم والفلسفة لم تكن حتى معروفة فى الفكر اليونانى القديم . فكانت الفلسفة عندهم ترادف مجموع المعارف البشرية سواء كانت معتمدة من الحواس أم من العقل .

وإبراز هذه العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والعلم فى اطار مبدأ وحدة المعرفة الإنسانية ، هو إطارنا النظرى فى تحديد ما يمكن أن تسهم به الفلسفة لتحقق الوظيفة الأكاديمية للمدرسة الثانوية العامة ، التى تتم فى اطارها إعداد الطلاب . . أكاديمياً وعلمياً لمواصلة الدراسة فى الجامعات أو المعاهد العليا .

وفى نفس الوقت لكى نجيب على السؤال الخاص بمشروعية تدريس الفلسفة للشعبة الأدبية من المدرسة الثانوية العامة دون غيرها من الشعبتين الأخريين .

أهداف تدريس الفلسفة المتعلقة بالوظيفة الأكاديمية :

تمثل الوظيفة الأكاديمية الجوهر الأساسى ، الذى تسعى إلى تحقيقه المدرسة الثانوية العامة ، لأنه هو الذى يميزها عن غيرها من النوعيات الأخرى للتعليم الثانوى الفنى . فالثانوى العام عبارة عن مرحلة انتقالية ، تقوم بإعداد الطالب لإكمال دراسته الجامعية التخصصية ، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية :

١) تعليم الطالب طريقة التفكير العلمى ، الذى يساعده على النظر بموضوعية إلى مشكلات المجتمع . وبالتالى العمل على إزالة المعتقدات الفاسدة ، والآراء السابقة والتخلى عن التعصب الأعمى، والتخلص من أساليب التفكير الخرافى أو التواكلى الذى يعتبر مسئولاً عن تقهقر القوى الفكرية فى الأفراد والشعوب والعمل على التفكير النقدى المقارن ، البعيد عن التحيز .

٢) الاستمرار فى تنمية معارف الطالب ومهاراته العقلية ، ومدركاته الكلية ، بشكل واسع مطرد ، ونظراً لما يتوافر فيه من نضج عقلى يحسن أن تتجه المناهج بتفكيره نحو التحليل والربط والاستنباط والموازنة والتخيل والتجريد ، وما إلى ذلك من العمليات العقلية التى يقتضيها التفكير وتدريبه فى مجالاته المختلفة .

٣) العناية بتربية الطلاب ، تربية عقلية صحيحة بأن تتاح لهم فرص معالجة

الموضوعات والمشكلات بالأسلوب العلمى فى التفكير . . "تنمية عادة التفكير الموضوعى والنقدى فى حل المشكلة" .

ولعل السبب الذى أدى إلى تأخر تعديل مناهج التعليم الثانوى ، هو العلاقة بين المدرسة الثانوية وبين الجامعات . فلقد كانت الجامعات وبالتالى المدارس الثانوية تفترض ضرورة دراسة التلميذ لبعض المواد لكى يعد للدراسة الجامعية . ولهذا قامت رابطة التربية التقدمية بالولايات المتحدة الأمريكية ، بدراسة استمرت على مدى ثمانى سنوات ، وكان الغرض منها الاجابة على السؤال الآتى : هل يتعارض الإعداد للحياة مع الإعداد للجامعة ؟ أو بمعنى آخر : هل يمكن للمدرسة الثانوية أن تعدل من مناهجها بحيث تعمل على نمو التلاميذ وتكيفهم وإعدادهم للمواطنة دون أن تضحى فى سبيل ذلك بمستقبلهم فى الدراسات الجامعية . . ويكفى أن نذكر بأن هذه التجربة أثبتت أنه ليس هناك تعارضاً بين الإعداد للحياة ، وبين الإعداد للجامعة .

وحيث أن طبيعة الدراسة الجامعية ـ التى سيلتحق بها ـ خريجو الثانوى العام هى التخصص الدقيق ، لذلك احتاج الأمر إلى التمهيد لهذه الدراسة التخصصية فى مرحلة التعليم الثانوى العام ، عن طريق تطبيق نظام التخصص المعتدل فى الصفين الثانى والثالث ، فى حين تكون الدراسة عامة فى الصف الأول ، الذى يدرس فيه الطالب كافة المواد العلمية والرياضية والأدبية ـ حتى يكتسب خلفية عامة ، وحتى تتاح له فرصة اختيار مواد التخصص ، بما يتفق مع ميوله واستعداداته ، حيث تنقسم الدراسة بعد ذلك إلى قسمين أساسيين هما القسم العلمى ، والقسم الأدبى ، ثم زاد إلى ثلاثة ، فقد أضيف إليهما الرياضة مع العلوم والآداب ، وتحقيقا لهذا المبدأ وجدنا مناهج القسم الأدبى بالثانوى العام ، تضم مجموعة مواد الفلسفة والمنطق وعلم النفس . والسؤال الآن : ما هى أهداف الفلسفة لتحقيق الوظيفة الأكاديمية للمدرسة الثانوية العامة ؟ .

أولا : تنمية القدرة على التفكير الموضوعى العلمى :

فالقدرة على التفكير الموضوعى العلمى القائم على معرفة الأسباب والمسببات والقائم على إستخدام الذكاء البشرى ، هو الطريق إلى المشاركة وتحمل المسئولية والفلسفة من حيث هى تدريب ذهنى ، تنمى لدى الفرد الحكمة ، وتعينه على الاستجابة للمواقف بروح موضوعية .

فالتفكير الفلسفى ، بما يلقيه من ضوء تحليلى ناقد ، يرد المشكلة إلى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية الموضوعية ، ويجعلها تحت وعى المجتمع وبصره . وعلى ذلك فإن الفلسفة تقع على عاتقها مسئولية إعداد الإنسان المتمرس على أسلوب التفكير الموضوعى والمتبصر لنتائج تفكيره ، وذلك يتضمن :

١) التعزيف بالمنهج العلمى فى التفكير ، وعرض لتطبيقاته على مستوى المسائل الاجتماعية مع بيان لخطواته ، وما حققه من نتائج . على أنه ينبغى أن نؤكد أن المنهج العلمى يتطلب النظرة الكلية إلى الأمور فى كليتها وترابطها وحركتها وتفاعلها . وبدون ذلك الأساس ، فإن المنهج يضيق عن أن يكون علمياً ، وقصارى ما يصل إليه فى أحسن الأحوال هو التجريبية .

٢) عرض نماذج من التفكير الخرافى أو المعتقدات الفاسدة ، أو الآراء السابقة أو التعصب الأعمى ، وغير ذلك من الأسس الفكرية التى من شأنها أن تحيد بالتفكير عن طريقه السليم ، وتجعل الفكر خاضعاً لمجموعة من الآراء الثابتة الجامدة ، التى تبعده عن الإشتراك فى حياة المجتمع المتحضر .

٣) أن النقد والنقد الذاتى ، هما وسيلتا التفكير للنمو والوصول إلى الحقيقة الموضوعية ومن ثم فإن هناك ضرورة إلى ممارسة النقاش والحوار داخل الفصل ، على أن توضح خطوات وقواعد النقد الذاتى ، والقيم الخلقية التى يتضمنها .

٤) التفرقة بين النبوءة والتنبؤ . فالتنبؤ علمى قائم على حساب الاحتمالات

ويتم عن طريق مناهج الفكر العلمية ، والنبوءة : عمل يدخل فى نطاق الغيب .

ثانيا : تنمية التفكير النقدى :

فالصورة الشائعة عنه هى الصورة السلبية :

ولكن التصور الصحيح عن التفكير النقدى يجب أن يختلف عن ذلك ، من حيث أنه عملية تبنى على أحكام متميزة ، وتقديم دقيق للموضوع الخارجى . وبالتالى فإن عناصر التفكير النقدى تتلخص فى جميع الوقائع عن طريق الملاحظة الدقيقة ثم مناقشة هذه الوقائع مناقشة واقعية تؤسس على البحث الموضوعى ، بقصد العثور على مقومات هذا الموضوع الخارجى . والفلسفة من حيث هى نقد وتحليل وتفسير تفتح الطريق أمام الانسان لتحقيق فعل العلو والتجاوز ، فعل الخلق والإبداع إذ ينطوى النقد والتحليل عن رفض للموروث ، ولا شك أن تسليط الضوء على سلبياتها يعد خطوة إيجابية نحو فهمها وعلاجها وحتى يتحقق ذلك يجب أن يمارس الطلاب هذا الأسلوب من التفكير ، بعيداً عن التأثر بالنواحى الانفعالية ، التى تفسد جميع الوقائع عن طريق المشاهدة والملاحظة من خلال استقراء الواقع ، بعيداً عن التأثر بالأفكار السابقة ، والآراء التقليدية ، التى تجعل المناقشة موجهة إزاء التمسك برأى الدفاع عن عقيدة بشكل دوجماطيقى .

ثالثا : تنمية النزعة العقلانية :

الاستمرار فى تنمية معارف الطلاب ، ومهارتهم العقلية ، ومدركاتهم الكلية بشكل واسع ويقتضى ذلك أن يتضمن منهج الفلسفة مبحث فى الشك وتعليم الطلاب الشك وتدريبهم على ممارسته ، لا بمعنى الشك المنهجى كما هو عند ديكارت حيث يشك وينكر ، ثم يعود ، وإذا به مؤمن أشد الإيمان فيما قد شك وأنكر . بل أننا فى حاجة إلى ذلك الشك الجذرى ، بحيث لا نجعل موضوعه المبادىء العامة للوجود والحقيقة القصوى . لكن ليكون موضوع هذا الشك العقلى الجذرى هو تلك القيم والسمات المزيضة فى شخصيتنا وثقافتنا

القومية . ففى ظروفنا الحالية فإن المرح والنكتة فى حياتنا ، ان هى إلا حجر عثرة أمام فعل تجاوز كل معوقات مجتمعنا نحو التقدم . كما أن الفكر الذى لا يكف عن البحث ومطارحة السؤال ولا يستخرج من المقدمات إلا ما يلزم عنها من نتائج ، ولا يترك فى استدلالاته العقلية ، أية فجوات أو ثغرات ، ولا يجعل النتائج تتناقض بعضها مع بعض ، قادراً على القضاء على النزعة العاطفية المريضة .

رابعا : تمكين الطالب من فهم الفلسفة :

وهذا يقتضى عرض نماذج فلسفية بحيث يفهم الطلاب «أن أهم ما تتصف به الفلسفة هو الطابع الكلى المقابل للطابع الجزئى» . ولذلك فإنها تعبر عن المفهوم الكلى للطبيعة والانسان فى مجتمع وزمان معينين . ولابد من التفرقة بين المعانى الكلاسيكية ، المرفوضة الآن بحكم العصر ، وبين المعانى الاجتماعية للفلسفة التى حولت الفلسفة من التفكير التأملى إلى التفكير بالمنهج العلمى الناقد . كما أن هذا يقتضى توضيح التيارين الأساسيين للفلسفة وذلك بإثارة البحث والنقد حول الأسئلة التى تدور حول نظرية ـ المعرفة والإدراك ـ فى الفلسفة : كيف تعرف ؟ وما حدود هذه المعرفة ؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين فى تاريخ الفلسفة يحدد الطريق إلى المثالية والمادية ـ فالمادية والمثالية هما الاتجاهان الأساسيان فى الفلسفة . وقد انقسمت المدارس الفلسفية إلى مادية ومثالية ، تبعاً لكيفية معالجتها المسألة الأساسية فى الفلسفة ، وهى العلاقة بين الوجود والفكر ، وللمسألة الأساسية فى الفلسفة جانبان يرجعان عادة إلى الجانب الأنطولوجى والجانب المعرفى . أما الجانب الأنطولوجى فهو علاقة الوجود بالعقل بمعنى إقرار العنصر الأول للعالم أما الجانب المعرفى للمسألة الأساسية فيبحث فى علاقة العقل ، بالعالم الخارجى ، أى هل فى مقدور عقلنا أو تفكيرنا أن يعرف ويعكس بدقة العالم المحيط بنا ؟ وينقسم الفلاسفة إلى معسكرين متضادين طبقاً لطريقة معالجة المسألة الأساسية فى الفلسفة . فإذا اعتبر فلاسفة أن المادة أولية ، واعتبروا فى الوقت نفسه ، أن هذه المادة أى العالم المحيط بنا وقوانين تطوره ، يمكن معرفتها ، فإنهم ينتمون إلى معسكر المثالية ، ويدعى الفلاسفة الذين يرفضون

امكانية معرفة العالم لا ادريين ويتمسك الماديون بوجهة النظر التى تقول بأن العالم يمكن معرفته ، وأن المعرفة البشرية تعكس وبشكل كاف العالم المحيط بنا .

خامسا : تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم :

ففى هذا الربع الأخير من القرن العشرين تأثر هذا التطور التكنولوجى ، بما أحدثه من وسائل مواصلات واتصال قربت بين الدول والشعوب ، فإن العالم يتجه الآن ليصبح وحدة إجتماعية ثقافية واحدة . ومن واجبنا ونحن فى مجال التعليم أن نفكر فى تطويره والنهوض به وألا نقف عند حدود تركيب البناء . . فنرى المبادىء والمفاهيم والمسلمات ونناقشها ونقومها ونراجعها ونطورها ، ومن أهم هذه المبادىء والمفاهيم تلك الخاصة بالمجتمع والثقافة ، إذ الملاحظ أن المبادىء والمفاهيم الخاصة بالمعرفة والإنسان ، وبالقيم وبالجمال لا تنبع من ذات نفسها إنما هى تنبع من سياق اجتماعى يفرض عليها حدوداً وأبعاداً ومعان معينة وهذا ما يعرف باسم (اجتماعية المعرفة) .

فسواء أرادت أى أمة من الأمم أو لم ترد ، فإن ثمة تياراً من التأثير والتأثر ، لابد أن يحدث بين عناصر الثقافة المحلية وبين العناصر العالمية فأزمة الثقافة المصرية بين الأصالة والمعاصرة ، إنما نتجت من ذلك التأثير الثقافى العالمى ، ذلك التأثير الذى لا نستطيع أن نتجنب نتائجه والخروج من الأزمة لا يتم إلا بالانفتاح الحضارى على العالم . والفلسفة هى أحد روافد هذه الحضارة العالمية ، بما تنقله إلينا من مذاهب فلسفية . وعلينا عن طريق الفلسفة أن نقيم علاقة حوار وجدل سليمة بين محليتنا وعالمنا ، وفى هذا ليس من مقتض أمامنا سوى أن يدرس طلابنا فى المدارس الثانوية جوانب الفكر العالمى فى مذاهبه الفلسفية المعاصرة فى إطارها وظروفها الإجتماعية والإقتصادية ، ويتم ذلك بعرض هذه المذاهب بموضوعية علمية ، بمقارنة وتحليل لهذه التيارات لتوضيح الإختلاف والإلتقاء . ولعل ثمة اعتراضاً قد يثار حول مسألتين : الأولى عن الموضوعية والثانية عن عرض المذاهب الفلسفية . والمسألة الأولى : كيف تتحقق الموضوعية العلمية فى عرض مذاهب الفلسفة ؟

والجواب : أليست الفلسفة عملية نقد للقيم ، وتفضيل وتمييز بين قيم وأخرى . ومن ثم لا نقول أنها مجردة ، إنما هى مشبعة بمعان واتجاهات إجتماعية وجواب ذلك ، ان هذا صحيح ، ولكن العرض الموضوعى الذى نعنيه هو العرض لكل مذهب فلسفى من زاوية التيار الإجتماعى الداعى إليه .
المسألة الثانية : ما جدوى تدريس هذه المذاهب الفلسفية ؟ والجواب على ذلك أن دراسة التلميذ لمذهب فلسفى متكامل ـ نظريته فى المعرفة ، والكون ، الحرية ، الإنسان . . . الخ هو الذى يكسب التلميذ النظرة الكلية الشمولية ، ويتعود على التسلسل المنطقى والنقد والتحليل . على أن يأتى هذا العرض بسيطاً سهلاً موضوعياً وبغير ذلك لا يمكن للطالب أن يكتسب الروح الفلسفية ومن ثم لا يكون لها الأثر التربوى الذى نتوقعه . وإذا استعرضنا فروع الفلسفة بوجه عام ، لوجدنا أنها تأتى فى مقدمة المواد القادرة على تحقيق هذه الأهداف لوفرة ما فيها من نظرات واتجاهات تتصل بهذه الأهداف ، ففى مادة المنطق ومناهج البحث العلمى يتعرف الطالب على خصائص التفكير العلمى وقوانينه الأساسية كما يتدرب على استخدام قواعد الاستدلال المنطقى الصحيح ويدرس خصائص المنهج العلمى ، وأساسيات الأسلوب التجريبى ، وما يرتبط بذلك من اكتساب صفة الموضوعية فى شتى مظاهر التفكير وقدرته على ممارسة أسلوب الحوار المنطقى وعدم التسرع فى الحكم .

والمنهج المتبع فى هذا المنطق ، بهذا المعنى ، هو منهج التحليل النقدى :

١) فهو تحليل بمعنى أنه إذا اتخذ الحقيقة العلمية نقطة بدء له ، فإنه يرتقى منها إلى الشروط التى تجعل هذه الحقيقة ممكنة . وهو يصل بهذه الطريقة إلى «معرفة قدرتنا على المعرفة» كما يقول سينيوزا . فالفكر الواعى هو معرفة الفكر لذاته معرفة إيجابية .

٢) وهو نقدى بمعنى أنه متى انتهى من تحليل المعرفة والتفكير فيها تفكيراً واضحاً ، ميز بين ما هو صحيح وما هو باطل على نحو أكثر دقة وبذلك يستطيع أن يحدد المنهج الذى يقضى إلى المعرفة الحقة .

وإذا كان فى صورته الأولى عند أرسطو يركز على الجانب الصورى فقد تعرض لنقد شديد . فالاعتماد لفترة طويلة على المنطق القياسى بمعناه التقليدى قد أدى إلى إعاقة التطور العلمى إلى مطلع العصور الحديثة ، حتى إذا تمكن فريق من المفكرين من التخلص من ربقة هذا المنطق والاعتماد على الاستقراء أمكن بالفعل أن يقفز العلم خطوات هائلة إلى الأمام . ومن هنا فقد نادوا بضرورة التخلص من الأداة التى لا تتفق فى صوريتها مع ضرورة التفكير فى الواقع نفسه بما فيه من موضوعات وأشياء تقع فى الخبرة الحسية والاستعانة بالمنطق الاستقرائى أو المنطق الجدلى كما قد يسمى فى بعض الأحيان .

وقد وقف جون ديوى ـ كقطب من أقطاب التربية ـ يبين كذلك عدم صلاحية المنطق التقليدى لتحليل مفاهيم العلم المعاصر وطرائقه ، تحليلاً يبرز صورها وتبدو أهمية رأى ديوى بالنسبة لنا من حيث تأثره الواضح بانشغاله بأمور التربية والتعليم ، تلك التى تهتم أساسا بأثر الفكر على السلوك الإنسانى ، فالجملة التى لا تكون ذات مهمة أداتية تؤديها فى عملية البحث ، أى تؤديها بالتعاون مع غيرها فى حل الأشكال الذى يكشف الموقف المشكل الذى كان منذ البداية باعثاً للإنسان على التفكير ، ووسائل نتوصل بها إلى بلوغ هدف مقصود .

ولما كانت الوسائل بشتى ضروبها لا توصف بكونها صادقة أو كاذبة بل توصفل بأنها مؤدية إلى الغرض المقصود ، أو غير مؤدية إليه فالكلام إذا كان ذى صفة أداتية عملية . فهو بالبداهة خارج من مجال المنطق . وكذلك يخرج من مجال المنطق كل كلام طابعه الصدق الصورى وحده .

وكذلك يذكر «جيوفنز» فى مقارنة يعقدها بين فائدة المنطق ومنفعة الرياضة ، أن التلميذ الذى يضطر إلى معرفة مسائل الرياضة لن يستخدمها فى حياته بعد ولكن الذين يقومون بالإشراف على تعليمه ويهملون تعريفه بقوانين التفكير والاستدلال ، فيكون على جهل بها مع انها تتصل بتفكيره . واعتمد جيوفنز على تجربته فى التعليم ، ولاحظ فى ضوئها ان حل المسائل المنطقية ومزاولة الجدل، والكشف عن المغالطات هو مران للعقل لا يقل فى شتى فروع الرياضة .

وفى الفلسفة يدرس الطالب مذاهب وتيارات ، ذات طبيعة تجريدية ، هى نتاج لتفاعل عقل إنسانى مع واقع إجتماعى معين . وهذا يساعد على تنمية بعض القدرات العقلية وتنمية التفكير النقدى ، بحيث يحقق الرؤية التكاملية لجوانب النشاط الإنسانى ، من خلال بعض العمليات العقلية مثل التحليل والربط والإستنباط والتجريد . . . الخ . التى يقتضيها تنمية الفكر وتدريبه فى مجالاته المختلفة . كذلك ليس هناك ـ وخاصة فى مراحل التحول الاجتماعى والاقتصادى ـ ما هو أخطر على المجتمع من التعصب وعدم القدرة على ممارسة النقد والتفكير الاستقلالى ، فهذا يحرم المجتمع من الإستفادة بتجارب الأخرين وأفكارهم ، لأنه لم يوجد بعد المجتمع الذى يستطيع أن يعتمد فقط على خبراته هو . فالحضارة قاسم مشترك بين مختلف الشعوب ، ومن ثم كان من الضرورى على كل مجتمع ألا يغلق نوافذه تجاه السمات الثقافية أو الحضارية الوافدة من مجتمعات أخرى ، على أن يخضع كل ذلك للنقد والتحليل .

والفلسفة بعرضها لمختلف وجهات النظر بإزاء المشكلة الواحدة تبين للطالب أن أحداً بمفرده لا يمكن أن يصل إلى الحل السليم ، ومن ثم ينبغى دراسة وجهات النظر المتعددة . كما أن الفلسفة بمناقشة مختلف وجهات النظر ، وتفنيد الفاسد منها ، تحاول أن تكسب الطالب روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير المستقل ، وكل ذلك مما يساعد على تكوين مواطن قادر على أن يتحمل تبعة التفكير الواعى فى مشكلات وطنه المختلفة .

كذلك فى علم النفس حينما يدرس الطالب التفكير والعمليات العقلية الأساسية ، ويستخلص قوانينها العامة التى تتحكم فى التذكر والتخيل والذكاء وغيرها . الأمر الذى يساعده على حسن تحصيل المعارف ، والارتفاع بمستوى قدراته العقلية .

وهكذا ـ فى ضوء ما سبق ـ يتضح أن الفلسفة تستطيع أن تسهم بدور أساسى فى تحقيق الوظيفة الأكاديمية وأهدافها التفصيلية بحيث نرى أن الفلسفة ـ كمادة دراسية ـ لها ضرورتها الحيوية فى إعداد طالب المرحلة الثانوية للجامعة والتعليم العالى .

الفصل الثالث

دور الفلسفة وأهدافها فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية المدرسة الثانوية

** للمدرسة الثانوية العامة وظيفة فى الحياة الاجتماعية ، تتمثل فى تحقيق الأهداف الآتية :

١) تكامل أعداد الطالب في نواحى النمو الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية والروحية .

٢) إعداد الطالب قومياً وعقائدياً ليزداد انتماؤه للمجتمع العربى .

٣) إعداد الطالب لمواجهة التطورات والتغييرات المستمرة التى تطرأ على شتى جوانب المجتمع ، فى هذا الوقت الذى تسعى فيه إلى الإنتقال إلى مشارف دولة عصرية فى الشرق العربى ، وما يرتبط بذلك من تقدم تكنولوجى ، وتطور علمى وتغيير اجتماعى ، حيث يقتضى الأمر بالضرورة إعداد الطالب لمواجهة شتى هذه التطورات العلمية ، وتلك التغيرات الاجتماعية لكى يعيش فى مجتمعه الجديد دون أى إحساس بالغربة أو التخلف ، وما يرتبط بذلك من تعديل فى أسلوب تفكيره .

٤) أن تتيح للطالب فهم دوره فى المجتمع ، بحيث يتعرف على حقوقه وواجباته بالنسبة لكونه فى مجموع ، وبالنسبة لمشكلات الحياة المعاصرة وبالنسبة لأسلوبنا فى الحياة الاجتماعية .

٥) إكتمال جوانب الصحة النفسية لطالب المرحلة بحيث يخرج إلى المجتمع واثقاً بنفسه ، وعلى مستوى مناسب من النضج الإنفعالى والاتزان العاطفى متحرراً من مخاوف الطفولة ، تسوده روح التفاؤل والإقبال على الحياة مما يساعده على التخفيف من حدة توتره ، فيستطيع أن يحيا فى مجتمعه حياة نفسية سليمة ، خالية مما ينغص العيش ويحد من الانتاج .

٦) تأصيل مبادىء الثورة فى نفوس تلاميذنا ، حتى يصبح مفهوم الثورة عندهم ، ثورة على كل فاسد فى المجالات الفكرية والاجتماعية والسلوكية لا فى المجال السياسى فقط .

٧) تبصير الفتيان والفتيات بفلسفة مجتمعنا الجديد من حيث أنه مجتمع ديمقراطى تعاونى اشتراكى ، ويتساوى فيه الجميع فى الحقوق والواجبات وفى مبدأ تكافؤ الفرص .

والسؤال الآن : ماذا يمكن أن تحقق الفلسفة من هذه الأهداف ؟

ولكى نتناول دور الفلسفة فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية فسوف نطرح فى البداية العلاقة بين الفلسفة والوعى الاجتماعى ، كإطار نظرى مرجعى ، وذلك فى محاولة للتعرف على ما يمكن أن تسهم به الفلسفة فى وعى الطلاب بحياتهم الاجتماعية .

الفلسفة والوعى الاجتماعى :

ان ظهور الفلسفة كشكل خاص من أشكال الوعى الاجتماعى ، يرتبط بوضع بعض التصورات العامة عن العالم ، وعن معرفته من قبل الإنسان ، ونظره الناس عن العالم - التى تعبر عن علاقتهم بالواقع - ترتبط قبل كل شىء بوضعهم الإجتماعى ومصالحهم .

ولهذا فإن الفلسفة لا تستطيع أن تسمو فوق الصراعات الطبقية فى المجتمعات المختلفة فهى تمثل بالنسبة للمجتمعات فى العصور المختلفة المرآة التى تعكس ما يدور أمامها من صراعات ، بل انها كانت فى كثير من الأحيان ساحة الصراع نفسه ، والمتاريس التى تقف خلفها القوى الاجتماعي المتناقضة .

كما أن نشأة الفلسفة وتطورها تتحدد مباشرة بالمصالح الطبقية المختلفة فى المجتمع . ومن ثم تصوراتها السياسية الاجتماعية نظرياً أى كشكل للإيديولوجية ، وتنعكس فى الفلسفة تحت شكل نظرى مجرد ، أكثر التطلعات الفكرية عمومية فى مختلف القوى الإجتماعية . غير أن الفلسفة ليست - فقط -

شكلاً للايديولوجية وإنما هى أيضاً شكل من أشكال المعرفة .

فالمحتوى الحسى للنظرات والنظريات الفلسفية ، يرتبط بمستوى تطور العلوم فى عصر تاريخى معين ، ولا سيما بمستوى العلوم الطبيعية ، وكل فيلسوف . إذ يعبر عن مصالح طبقة معينة فى عصره ، ويعتمد على علم هذا العصر . وينطلق مع ذلك من احتياطى التصورات الفلسفية المتراكمة ، ومن المواد الفكرية المتجمعة والمتوافرة تاريخياً لديه .

وفى هذا يتجلى التواصل فى تطور الفلسفة (ولهذا فإن معطيات العلوم هى أساس ضرورى من أجل نظرة فلسفية عن العالم ككل . . ولكن علاقة الفلاسفة بالتراث الفكرى لا يتحدد بمصالح الحقيقة العلمية بل بوجهة نظر الفيلسوف) والتى تتضمن فى أساسها مصالح الطبقات ولا يكون أمام الفلاسفة سوى مهمة تكييف المادة الفكرية المتوافرة مع الظروف الاجتماعية الجديدة . وذلك لبناء أسس النظريات العلمية لهذه الطبقات أو تلك (إن علاقة الإنسان بالطبيعة توجد دائماً فى إطار من العلاقات الإجتماعية المعينة) وعندما يدخل الناس فى علاقات الإنتاج الضرورية فإنهم يدركون تلك العلاقات بصورة أو بأخرى . فالإنسان ـ على خلاف الحيوان ـ يتوجه إلى الطبيعة بشكل غير مباشر ، أى انه يضع بينه وبين الطبيعة ، أعضاء اصطناعية ـ أدوات العمل ـ يؤثر بواسطتها على الطبيعة مع متطلباته . إن الوعى الذى يظهر على أساس العمل لا يعكس فقط ذلك الشىء ذا الأهمية البيولوجية بالنسبة للإنسان كل ما له أهمية بالنسبة للعمل أيضاً وهذا من شأنه أولا أن يوسع دائرة الظواهر التى يعكسها الإنسان إلى حد كبير ويولد ثانياً متطلبات جديدة فى أشكال الإنعكاس الجديدة ، ذلك أنه لا يمكن تغيير الطبيعة الا حسب قوانين الطبيعة ذاتها .

وهكذا فإن وعى الطبيعة ، ووعى الحياة الإجتماعية ، هو بكليته نتاج للتطور الاجتماعى وينشأ عن متطلبات الإنتاج ويوجد فى المجتمع فقط ، وللمجتمع أيضاً . . ولهذا كان وعياً اجتماعياً .

ومتطلبات العمل الإجتماعى ذات طابع مزدوج . ان الناس يفعلون فعلاً هادفاً فى الطبيعة ، أو فى الحياة الاجتماعية ، لذا تظهر لديهم الحاجة إلى المعرفة الموضوعية لخصائص الواقع وقوانينه وإلى جانب هذا فإن العمل يكون

مستحيلاً في المجتمع بدون أشكال معينة من التنظيمات والعلاقات الإجتماعية ، وبما أن الناس يدخلون في تلك العلاقات ، فلابد من ظهور الحاجة إلى مثل هذا الوعي الذى يعكس تلك العلاقات (أى الايديولوجية) .

وفى تطور الوعى الاجتماعى ، لابد من التمييز بين اتجاهين يرتبط أحدهما بالآخر :

أولهما : الاتجاه المعرفى المشروط بالمتطلبات الواقعية للعمل الاجتماعى أى تراكم المعارف الموضوعية عن الطبيعة والمجتمع .

وثانيهما : الاتجاه الايديولوجى المشروط بمتطلبات الحفاظ على العلاقات الاجتماعية القائمة أو تغييرها ، ففي الحياة الواقعية يكون هذان الاتجاهان مرتبطين أحدهما بالآخر إرتباطاً وثيقاً ، كما أنهما يندمجان أحياناً ببعضهما حتى لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر ، إلا عن طريق التحليل النظرى أى بالتجريد .

ففى العملية الايديولوجية عاملاً معرفياً ، أما فى تطور المعرفة فيتوافر جانب ايديولوجى ، ومع هذا فلا يجوز الخلط أو المطابقة بين هذين الاتجاهين لأن الوعى الاجتماعى لا ينتهى إلى المعرفة ولا إلى الايديولوجية . فالوعى الاجتماعى هو مجموعة الحياة الروحية للمجتمع بينما الايديولوجية ، هي ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى الذى يرتبط بشكل مباشر بحل المشاكل الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية . والوعي الاجتماعى رغم انه يتحدد كانعكاس للحالة الاجتماعية والواقع المعيشي والنشاط الانتاجى والاجتماعى ، إلا أنه يتضمن نوعاً من الاستقلال النسبي ، يبدو من حقيقة أنه قد يتخلف وراء تطور الحياة الإجتماعية أو يسبقها ، ويتقدم عليها ومن ثم يدفع قدماً إلى الأمام . فالوعى الاجتماعى ليس سلبياً فى علاقته بالحياة الاجتماعية ، فكما أنه يتأثر بها ، فإنه يؤثر فيها ، فعنصر الوعي من العناصر الإيجابية الفعالة فى التطور ، وفى توفير الظروف الموضوعية ذاتها تلك التى تؤدى إلى عملية التغيير ، ويقول جون ديوى فى كتابه «تجديد في الفلسفة» : إذا اعترفنا بأن الفلسفة إنما نشأت من تضارب غايات اجتماعية ، ومن تضارب المؤسسات المتوارثة ، وتصارعها مع نزعات معاصرة لا تتلائم

معها ، فإن مهمة الفلسفة فى المستقبل ستكون العمل على توضيح أفكار الناس ، وتبصيرهم بشأن ما يدور فعلاً فى عصرهم الذى يعيشون فيه ، من ضروب الاصطراع الأخلاقى والاجتماعى . فغرض الفلسفة أن تصبح بالنسبة للإنسان ، بقدر ما هو مستطاع ، وسيلة لمعالجة ضروب هذا الصراع .

فالثقافة ـ أى ثقافة ـ تكتشف إن آجلاً أو عاجلاً ، أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها ، وأن بعض معالم الطابع العام ، لم تعد متسقة مع بعضها البعض ، أو لم تعد تتمشى مع قيم جديدة أو معارف جديدة . وهنا لا تجد الثقافة مهرباً من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها ، من خلال ذلك النشاط الفكرى الذى تسميه فلسفة . ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة هامة من وسائل الثقافة للتحكم فى تناقضاتها وصراعها وتوجيهها فى اتجاه آخر ، أى تصبح وسيلة للتطور الاجتماعى .

وهنا لا تصبح الفلسفة ترفاً فكرياً ، وإنما تصبح وسيلة مقصودة للتوجيه الإجتماعى ، ذلك لأنها لا يسعها إلا أن تنقد بعض الجوانب أو الأطراف المتصارعة وأن تساند بعضها على الآخر ، وأن تؤلف بين الاهتمامات المتصارعة ، أو أن تكتشف أدوات فكرية ، أو منهجاً يصلح لحسم مثل هذا الصراع . وبعبارة أخرى أن الفلسفة تتناول ما هو قائم بالنقد والتحليل ، من حيث مدى اقترابه وابتعاده أو تعارضه وتوافقه مع ما تأخذ به هذه الفلسفة وما تعتقدأنه يجب أن يسود ويشكل مجرى الأحداث والفيلسوف لايقوم بهذه المهمة إلا من زاوية قيم معينة ، وأهداف معينة يرى أنها يجب أن تسود المستقبل ، ويرى أن حركة التاريخ يجب أن تتجه إليها .

فإذا كان النظام الفلسفى المعين يؤلف نظرية طبقة حاملة للعلاقات الإجتماعية القديمة ، فإنه سيساعد ولو بصورة غير مباشرة على تعزيز هذه المشكلات وبالتالى فهو يعرقل تطور الحياة الاجتماعية . وإذا كان النظام الفلسفى يؤلف نظرة الطبقة الحاملة للعلاقات الإجتماعية الجديدة ، فإنه سيهيىء متسبقاً كل التحولات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية للمجتمع . وهو بمساعدته لهذه التحولات يؤثر تأثيراً غير مباشر على التطور الإقتصادى .

كما أننا لا نستطيع أن ندرك الدلالة الحقيقية للقيم ، ما لم نشرع فى نقد ما بين أيدينا ، ورفض ما اعتدنا الأخذ به من مسلمات وإذا كان مجتمعنا العربى المعاصر أحوج ما يكون إلى الروح الفلسفية فما ذلك إلا لأن الناس عندنا يفتقرون بالفعل إلى العقلية النقدية التى تعرف كيف تواجه الشكوك والأكاذيب والخرافات بكلمة «لا» بدلاً من الاقتصار على آراء ظنية ، وأفكار زائفة ، لا تستند إلى أية دعامة ثابتة ، ولا تقوم على أية ركيزة متينة .

وهكذا لا تصبح الفلسفة طريقة أو منهجاً للتحليل والنقد والتقويم والتنسيق فقط ، لكنها تصبح أيضاً منهجاً لتناول مشكلاتنا الاجتماعية ، ولتناول ألوان الصراع المختلفة القائمة فى المجتمع ، وتصبح وسيلة واعية لتوجيه هذا الصراع ، ذلك أن الفلسفة هى عملية دراسة القيم المتضمنة فى مواقف الحياة المختلفة وتوضيح مضامينها وصياغتها فى فكرة شاملة ، وتكامل جديد ، حتى تصبح قوة اجتماعية تؤثر على حياة الأفراد فى صورة أوسع نطاقاً ، وعلى أساس أكثر وضوحاً مما كانت عليه .

وهناك من الفلسفات ، مثل الفلسفة الماركسية ، لا تقف عند عمليات التحليل والتقويم والتسنيق على المستوى الفكرى ، رغم تقديرها لأهمية هذه العمليات فى توجيه الصراع الاجتماعى على أسس أكثر استنارة ، فتلقى على التفكير الفلسفى مسئولية رسم برنامج محدد لحسم هذا الصراع ، مشتق من تحليله الفلسفى لطبيغة القوى الاجتماعية ، والقيم المتضاربة .

وهذه العملية التحليلية التقويمية للقيم الثقافية التى تبطن المشكلات الاجتماعية لا يمكن اختزالها على عمليات تحليل لغوى كما هو الحال عند الوضعية المنطقية ، فالمسألة ليست مجرد وضوح فى العبارات ، واتساق فى استخدام الألفاظ ، ودقة رياضية فى التعبير عن القضايا ، إنما فى كيفية استغلال هذه المهارة الفكرية فى تناول مشكلات الثقافة ، وتحليل تناقضاتها وصراعاتها . أى لا يمكن إنكار أهمية التحليل اللغوى على أن يكون هذا التحليل موجهاً بشكل مباشر ومقصود لتوضيح وتقويم وتطوير الأوضاع الاجتماعية والحوار الفكرى هو الذى يساهم فى تحقيق مجتمع مستنير ، شعاره التواصل العقلى ، وقوامه الانفتاح على شتى التجارب الحية . بيد أن الحوار

الفكرى الصحيح لا يمكن أن يقوم بين قوم ، لا يملكون أى خلفية فلسفية بل هو يستلزم بالضرورة ، إلماماً واعياً بأهم قضايا الفكر وشتى اتجاهات الفلسفة قديماً وحديثاً . فليس هناك أخطر على الحياة الفكرية فى أى مجتمع من أن تكون الثقافة التى يحيا فى اطارهما مجرد مجموعة من الأفكار الجاهزة ، أو الإطارات العقلية الجامدة التى يسلم بها الناس تسليماً . ونحن الآن فى محاولتنا لتأصيل تراثنا القديم ، وإحياء نماذجه الفريدة ، لا يهمنا الترويج للعقل التبريرى ، وللمثالية الحديثة ، بقدر ما يهمنا العقل الجذرى عند سبينوزا مثلاً . بل اننا فى دراستنا عن ديكارت نهاجم الشك الجذرى ونروج للشك المنهجى ونتهم الأول بأنه شك هدام ، وندافع عن الثانى بأنه شك بناء . مع أن الشك عند مونتانى قد يكون أنفع لنا من الشك عند ديكارت حتى يتم القضاء على جوانب التخلف .

والفلسفة كشكل معين من أشكال المعرفة ، كانت تقوم بتجميع المعارف الموضوعية فتساعد بذلك على التقدم العام للمعرفة الإنسانية . كما أنها تمكن الناس من معرفة القوانين العامة ، التى بدونها لا يمكن فهم تطور الطبيعة والمجتمع . وتربى نظرة علمية واضحة عن العالم ، تمكن الناس من فهم الواقع على نحو موضوعى . ذلك أن الفلسفة محاولة للنظر ، ليس فقط فى دقائق الحياة ، ولكن للحياة ككل فى ضوء المبادىء التى تحتويها والقادرة على اعطائها الوحدة ، أو لا تدرس الوقائع ، ولكن الفيلسوف يرى أيضاً إلى جانب الوقائع القيمة أو المغزى التى تتضمنها الوقائع .

ونحن إذ ندعو إلى تحكيم العقل فى الشئون التربوية ، إنما نحاول أن نعالج هذه الشئون معالجة الفيلسوف الشمولية . وهذه المعالجة تقتضى نقد الافتراضات الأساسية التى تتضمنها العملية التربوية من حيث محتوى البرامج الدراسية ، ومضمون هذه البرامج التى تتحدد فى الآتى :

أولاً : الوقائع أى المعلومات التى تحفظ .

ثانياً : القيم الإجتماعية التى يجب أن تصبح راسخة فى نفوس الطلاب .

أهداف الفلسفة فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية

أولا : تنمية الحساسية الاجتماعية :

ذلك حتى يستطيع الطالب أن يتعرف على طبيعة القوى الإجتماعية ، وعمليات الصراع والتفاعل بينهم ، فيكتسب رؤية واضحة تعينه على ممارسة هذا التفاعل . فالسؤال الأساسى بالنسبة لأى نظام تعليمى هو : ما هى الجماعة الاجتماعية التى تعطى هذا التعليم ؟ وما هى أغراض هذه الجماعة ؟ ولماذا ترغب فى أن يكون أفرادها متعلمين ؟ ومفاد هذا السؤال أن التعليم هو دائماً تعبير عن سلطة اجتماعية معينة . وأن التعليم الذى يوفره مجتمع ما فى وقت معين ، إنما يتحدد بالقوى الإجتماعية التى تعمل فى هذا المجتمع : طبيعتها ، أهدافها ، والايديولوجية التى تؤمن بها . والفلسفة باعتبارها المادة الفكرية التى تتخذ منها القوى الاجتماعية أداة ، يعبرون بها عن آمالهم ومصالحهم ، بمعنى الوعى بالهدف والوسيلة معاً يقع عليها عبء أساسى فى هذه المرحلة . وهذا يتضمن :

١) تمكين الطالب من خلفية فلسفية تمكنه من مواصلة الحوار الفكرى بين قوى المجتمع ، بيد أن الحوار الفكرى الصحيح لا يمكن أن يقوم بين قوم لا يملكون أية خلفية فلسفية ، بل هو يستلزم بالضرورة إلماماً ووعياً بأهم قضايا الفكر وشتى اتجاهات الفلسفة قديماً وحديثاً . وإذا كان للفلسفة اليوم أن تقوم بدور فعال فى مجتمعنا العربى المعاصر ، فلابد كل منا ـ كائناً ما كان وضعه فى المجتمع ـ أن يفهم أنه مواطن حر ، وأن حريته لا تعنى الإنطواء على نفسه أو قطع وشائج التواصل بينه وبين الآخرين ، بل هى تعنى الحوار مع غيره من أبناء الجماعة ، وتحقيق المزيد من أسباب التفاهم بينه وبينهم ، وما دامت الفلسفة حديث الإنسان مع الإنسان ، وحوار المواطن الحر مع المواطن الحر ، فلا يمكن للروح الفلسفية الحقة أن تقترن بالتحزب أو التعصب أو العداء أو الاستبداد بالرأى بل هى لابد من أن تكون حليفة الحرية والتسامح وسعة الأفق . ونحن اليوم أحوج ما نكون

إلى مفكرين أحرار أمناء ، يفهمون أن الشجاعة الفكرية هى الشرط الأول لكل نزاهة عقلية ، وأن الصراحة مطلب أساسى من مطالب كل تفكير حر . ومن هنا أصبح لزاماً علينا أن نفسح المجال للحوار الفكرى وأن ندعو المفكرين إلى مطارحة الآراء الحرة . . وليس اختلاف الرأى فى حد ذاته شراً ، بل الشر أن يقوم الرأى على الجهل والتعصب ، وضيق الأفق . إن طبيعة الفلسفة وروحها هى الشجاعة وحب البحث والحوار غير المتعصب ، يتفق مع المطلب الإجتماعى الآن هو : الحوار الحر والقدرة عليه .

٢) الدراسة النقدية المباشرة للقيم والسمات المرضية فى شخصيتنا وثقافتنا المصرية مثل النكتة ، والعاطفة الحادة ، والتواكلية والفهلوية . . . . الخ فالفكر الذى لا يكف عن البحث ومطارحة السؤال ، ولا يستخرج من المقومات إلا ما يلزم عنها من نتائج ، ولا يترك فى استدلالته العقلية أية فجوات . . . أو ثغرات ، ولا يجعل النتائج تتناقض بعضها مع بعض ، قادرا على القضاء على النزعة العاطفية المريضة . فالفلسفة بما تلقيه من ضوء تحليلى ناقد يرد المشكلة إلى ظروفها ومسبباتها الاجتماعية الموضوعية ، ويجعلها تحت وعى المجتمع وبصره . وذلك فى إطار مبحث خاص عن الشخصية المصرية .

٣) إبراز جوانب الصراع الاجتماعى والطبقى فى الفلسفات المعاصرة مع بيان نتائجها الإجتماعية والإقتصادية التى تحققت . ويتم ذلك بإضافة مبحث فى الفلسفة عن : الفلسفة كأداة للتغيير الإجتماعى .

٤) التعريف بالجوانب الثقافية فى مصر وسماتها ، وثمة حقيقتين فى هذا الصدد :

الأولى : إن السمات الثقافية العامة للشعب المصرى تستند بشكل أساسى إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة . ولا ينفى ذلك أن ثمة تأثيرات ناتجة عن الطبيعة الجغرافية ، وهو ما يسمى بالبعد الطبيعى فى الشخصية المصرية .

الثانية : قدرة الفلسفة ـ فى هذا الصدد ـ لا تمتد إلى مجال الخلق والإبداع وإنما تنصب على التحليل والتفسير والفهم ، باعتبارها ضوءاً كشافاً يلقيه العقل على ظواهر وحقائق كانت موجودة من قبل أو استمدت من أحد المصادر للخبرة المباشرة والفلسفة من حيث هى كذلك تفتح الطريق أمام الإنسان لتحقيق فعل الخلق والإبداع فنحن كثيراً ما نعلم تلاميذنا أنه لابد من الإيجابية والإبتكار ، ولابد من البحث عن العلاقات ، ولابد من المقارنة والتحليل وغيرها من الأساليب الضرورية فى بناء شخصية المواطن على نحو متكامل. وهو ما يمكن أن تحققه الفلسفة كمادة دراسية .

ثانيا : تنمية الحساسية الخلقية :

فالانسان الواعى بذاته ومجتمعه هو القادر فعلاً على الإستجابة لما تثيره الفلسفة من الإحساس بالقيم ، ذلك أن الفلسفة تعنى بالقيم المختلفة بتوضيحها وتحليلها ، وبيان الأسس التى تقوم عليها . . وإذا كان هذا كله يحدث فى هذا العالم المتغير ، فإن بلورة فلسفة إجتماعية تساعد فى إحداث التغيير فى عقول الناس وفى قيمهم .

وهـذا يقتضى :

١) أن مجتمعنا الآن وهو يبحث عن نفسه ، لابد أن تنمى المناهج لدى الطلاب الشعور بالإرتباط بالمجتمع ، وبأنهم جزء منه ، ومن مشكلاته وصراعاته . . وذلك هو السبيل لإظهار البعد الإجتماعى فى أخلاقنا الإجتماعية وأن موضوع الخلاف حول القيم ينبغى أن يكون معياره ، هو الصالح العام والمجموع .

٢) على الفلسفة أن تتصدى للفهم السطحى لمعنى القيم الروحية الذى يشيع فى مجتمعنا . وهذا يقتضى : أولاً إيضاح أن القيم الروحية قبل كل شىء جهاد وكفاح وفعالية . فالروحانية دلالة سلوكية ومعنى محايث لسلوك الإنسان فى الحياة ، ذلك الذى يتخذ لنفسه هدفاً رفيعاً يضحى من أجله بكل ما يملك . الأساس الثانى أن القيم الروحية عمل ايجابى ، وخلق متجدد فى الحياة .

٣) دراسة تحليلية نقدية لكل قيم المجتمع السائدة والكائنة ، وعرض نماذج من قيم المذاهب الأخرى ، فإن الإحساس بالقيم يتطالب أن يكون الإنسان على وعى حقيقى بالحياة التى يعيشها .

ثالثا : تنمية الوعي والقدرة على العمل الايجابى :

فإذا كانت النكتة فى الثقافة المصرية دلالة على المقاومة السلبية للإنسان المصرى ، فإن ثمة ضرورة لتجاوز السلبية إلى الإيجابية ، حتى تكشف الثقافة المصرية عن وجهها الإيجابى فى سعيها نحو أهدافها المشروعة فى الحياة والحرية ، وبمقتضى ذلك :

١) إبراز قدرة الإنسان على التغيير ، وأن إرادة الإنسان الحر المسئول هى أساس كل عمل إيجابى .

٢) إبراز جوانب الصراع مع الطبيعة فى الفلسفات المعاصرة ، من أجل السيطرة على الشروط الحاكمة للظاهرة الطبيعية واكتشاف القانون العلمى وبيان نتائج ذلك على المستوى التكنولوجى .

٣) إن الدراسة العلمية الموضوعية للتيارات الفكرية والمذاهب الفلسفية يسلح الطالب بقدرات خاصة تمكنه من فهم وممارسة دوره كمواطن فى المجتمع وذلك لما فى دراسة هذه المذاهب من قيمة فى الحياة الاجتماعية كما تتضح مما يلى :

أ) تؤكد دراسة المذاهب ، بما لا يدع مجالاً للشك ، قدرة العقل الإنسانى على الوصول إلى الحقيقة بجهده الحاضر . وتعطى ثقة لا حدود لها بالذهن الإنسانى فى الوصول الى الحقائق ، وعلى رؤية صائبة للواقع ومن ثم ارتبطت الحقيقة بهذا الجهد المتواصل عنها .

ب) تعطى المذاهب قوة رفض رهيبة للطغيان بكل ثقله ، وبكل الثقة الموضوعة فيه . وأن الماضى مهما بلغ من صدقه ، فإن الواقع سيتخطاه لا محالة ، وأن التقدم يفرض نفسه .

جـ) تعرية الواقع من غطاء فكرى سابق ، يعطى الانسان حماساً لا يعوض بل أن تعرية الواقع هذا مكسب هائل بالنسبة لبيئة أكثر ما

يضيرها تغليف واقعها بعشرات من الأقنعة : الماضية والحاضرة ، الانفعالية منها والتبريرية .

د) إن المذاهب تقدم وجهات نظر جديدة ، وحجج مختلفة وثراء فكرياً ، يفيد بيئة فكرية ، تسودها اللفظية من جهة ومن جهة أخرى المنولوج (أى الخطاب الواحد) .

هـ) تعتبر المذاهب نماذج فكرية ، لما يمكن أن يكون عليه الفكر فى صراعه مع التقليد الماضى ، وفى محاولاته لاستبار الواقع .

وعن طريق ممارسة العقل الإيجابى على المستوى الاجتماعى يمكن للفكر أن يتجاوز الوسطية التوفيقية ، إلى مركبات ثورية ، ترتفع فيها تناقضات الثقافة المصرية ، ويعود الفكر قوة وأداة لتحقيق تغيير الواقع وتطويره .

رابعا : غرس الثقة فى قدرة العقل العربى على التفكير والابتكار :

فخلال تطور الفكر الفلسفى عند الإغريق ، نلاحظ أن الفلاسفة (طاليس) و(انكسيمانس) و(هرقليطس) . . يتوجهون إلى العالم الخارجى يبحثون مما تكون ، وعلى أى نحو تكون ، حتى إذا جاء سقراط بعدهم بزمن قصير ، فأعلن صيحته المعروفة ـ «اعرف نفسك» ـ والتى أثر بها فى اتجاه الفكر البشرى ، مشيراً بها إلى أن الأمر الجوهرى هو أن يهتم الفكر أولاً بهذه الدائرة الصغيرة التى تحيط بالفكر ، فإذا كنا قد أكدنا على ضرورة إلمام الطالب بمذاهب الفكر الفلسفى العالمى فإن هذا الإلمام يجب أن يكون مطروحاً فى ضوء مقومات الفكر العربى وهذا يقتضى :

١) التركيز فى الإهتمام بجهود المفكرين والعلماء العرب فى الدراسات الفلسفية والنفسية والإجتماعية ، من أمثال الشيخ محمد عبده ، لطفى السيد ، والعقاد ، وطه حسين والطهطاوى وسلامة موسى وغيرهم . ليس من الضرورى أن يكون لدينا أمثال هيجل وكانط وأفلاطون ودوركايم ورسل وسارتر ، وإنما يكفى أن نضع أيدينا على مفكرين انفعلوا بحاجات الإنسان العربى ، وشعروا بمشكلات مجتمعنا ، فعبروا عنها فى كتاباتهم

وفكرهم ، مهما كان مستوى ذلك الفكر بسيطاً ومهماً كان من التجزئة بحيث لا نجد النظرية الشاملة والفلسفة المتكاملة .

٢) تناول تراثنا القومى بالنقد والتحليل من خلال ربطه بما يحدث حولنا فى العالم من تغيرات .

٣) توظيف الحقائق والمفاهيم والمعلومات التى تحتوى عليها الدراسات الفلسفية فى خدمة المجتمع والفرد . فنحن نعرف أن التعليم ليس هو حفظ المعلومات بقدر ما هو تعديل فى السلوك . لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها ، وإنما المهم هو ما وراء المناهج ، وهو التوجيه العقلى نحو التطور والتقدم ، وعدم التمسك بالماضى . ومن هنا فإن العبرة لا تتعلق بتحصيل الطلاب للمعلومات الموجودة فى الكتب أو المناهج وإنما هى متعلقة أكثر أو بدرجة أشد ، بما ينطوى على ما تتضمنه هذه الحقائق من اتجاهات وقيم ومهارات . وهذا على أساس أن المناهج يجب أن تستهدف جوهر الإنسان ، بمعنى قيمه واتجاهاته وأسلوب تفكيره .

ومن هنا فإن المهمة الرئيسية التى تقع على عاتق القائمين بتدريس الفلسفة فى المدارس الثانوية ، هى العمل على تعليم الطلاب كيف يفكرون ، وليس أقدر من القائمين على شئون تدريس الفلسفة على نشر الروح المنهجية ، وتعريف الطلاب قواعد المنهج العلمى ، خصوصا وقد أصبح معيار النجاح فى أى ميدان من ميادين البحث هو سلامة المنهج المستخدم فيه .

إن قادة الأمم ومصلحوها لا يقودون ولا يصلحون بمقدار ما تعى أذهانهم من حقائق للكيمياء والتاريخ ، وإنما هم قادة ومصلحون لأنهم ذو عقول فعالة ، تجد لكل معضلة مخرجاً . والفلسفة فى هذه المرحلة الدراسية، هى أول فرصة للطالب أن ينقد ويقول أن الفكرة هنا خطأ وهنا نذكر موقفاً لاقليدس عندما كان يعلم نظرياته فى الهندسة لطالب ولم تكن للهندسة هذه التطبيقات العلمية الرائعة التى تحيط بنا من كل جانب بل كانت فى الغالب ، مجرد نظريات تعلم وتدرس ، فسأله الطالب : وماذا عسى أن أفيد بهذه النظريات ؟ فالتفت أقليدس إلى الخادم وأمره أن يناول الطالب قرشاً ، لعله يرى أن درس الهندسة قد أجدى عليه . ومع ذلك فقد أجدت الفلسفة علينا كثيراً ، فها نحن أولا نشتعل حماسة

دفاعاً عن الحرية وما إلى ذلك من مبادىء وأفكار ، فمن ذا الذى علمنا هذه الحقوق التى تزهق فى سبيلها النفوس .

ففى مجال النمو الاجتماعى للطالب ، تقدم الفلسفة حقيقة العلاقة بين الفرد والمجتمع وتعرض النظريات والفلسفات المختلفة فى تفسيرها هذه العلاقة فى ضوء الواقع الاجتماعى خلف كل نظرية أو فلسفة . وتستطيع الفلسفة بقدرتها على التحليل والبحث فى الأساس ، أن تتجاوز اللفظية ، والأساس الموجود فى بناء الواقع نفسه . وأن من أخطر ما يواجه المرحلة الحالية من تطور أى بلد نام ، هو عدم مواجهة المشاكل من الأساس ، ووضع الحلول فى ضوء ما يكشف عنه الواقع .

وبالنسبة لمادة مثل علم النفس نجد أنه ، إذا كان مجتمعنا يسعى إلى أن يكون مجتمعنا متقدماً ، وإذا كان التقدم لا يتحقق بمجرد إصدار القوانين واللوائح ، إنما يتطلب جهازاً بشرياً يتشرب ما تقوم عليه هذه القوانين واللوائح من اتجاهات وقيم ، فإنه يصبح من الضرورى أن تكون لدينا فكرة تامة إلى حد ما عن طبيعة الكائن البشرى وسلوكه ، ومن ثم فإن علم النفس إذا كان يقوم بالفعل على دراسة هذا الكائن من حيث جهازه النفسى ، فإنه بذلك يسهم إسهاماً كبيراً فى عملية التشكيل الإجتماعى للتلاميذ على ألا يكون هذا العلم غارقاً لأذنيه فى بعض تلك النظريات التى تريد به أن يكون قاصراً على الفرد بغرائزه وشهواته المختلفة . فإذا كان علم النفس يدرس سلوك الإنسان ، فإنه فى كثير من الاتجاهات الحديثة يضع نصب عينيه حقيقة ان هذا الإنسان ليس كائناً منعزلاً ، وإنما هو فرد فى مجتمع قبل كل شىء . . ومن هنا كانت ضرورة التحذير والتنبيه لئلا تجرفنا دراساتنا النفسية إلى ذلك الأفق الضيق البعيد عن حقائق الواقع .

فعلم النفس يتعرض فى موضوعاته لدراسة السلوك ، ويسعى لاكتشاف القوانين التى تحكم السلوك الاجتماعى عند الأفراد ، والذى يتمثل فى ظواهر متعددة كالقيادة والإتجاهات والتنشئة الاجتماعية وغيرها كما تقوم الفلسفة بأداء دور أساسى فى عملية الاعداد القومى والعقائدى لطالب المرحلة الثانوية ، حيث تعرض لأبرز النظريات السياسية لكبار المفكرين بالإضافة إلى المذاهب

الفلسفية المتنوعة ، والايديولوجيات المتعددة التى ارتبطت بتطور وقيام مجتمعات جديدة ، مع ضرورة عرض هذه المذاهب والايديولوجيات من خلال نظرة نقدية فاحصة فى ضوء واقعنا الإجتماعى . ويساهم علم النفس أيضاً فى هذا المضمار القومى ، وخاصة فى الموضوعات المتصلة بالدوافع الاجتماعية ، والاتجاهات النفسية ، حيث يمكن اعتبار الشعور القومى ، واقعاً اجتماعياً يجب غرسه وتنميته فى نفوس الشباب ، مع ضرورة ترجمته عملياً فى سلوكهم وحياتهم .

وتساعد الفلسفة فى تحقيق إعداد الطالب لمواجهة الحياة العملية فى المجتمع العصرى ، وذلك من خلال عرض المشكلات والموضوعات الخاصة بمادة الفلسفة ، والتى تخلق عند الطالب المرونة فى التفكير ، والنظرة النقدية لشتى شئون الفكر والحياة كما يعمل علم المنطق على تكوين العقلية وتدريب الطالب على استخدام المنهج العلمى فى حل مشكلات الحياة اليومية . بالإضافة إلى أن علم النفس يساعد الطالب على إمكانية تعديل سلوكه ودوافعه بما يساير التطورات الجديدة فى مجتمعه بدلاً من الجمود على أنماط السلوك القديمة .

فما من شك أننا نجتاز مرحلة المخاض الجديدة لولادة حضارة عربية جديدة لها فلسفتها ومواقفها ، وحتى تستطيع مادة مثل الفلسفة أن تتسم بدورها فى اعداد جيل يعى بأبعاده هذه المرحلة ومتطلباتها وما تلقيه عليه حاضراً ومستقبلاً من مسئوليات لابد أن تبرز له التيارات المختلفة فى الفكر الإنسانى المعاصر . فالفلسفة بتياراتها المختلفة ترضى فى الشباب الرغبة فى الإلمام بأكبر قدر ممكن من المعارف عن الحياة والوجود ، وتشبع تطلعهم إلى الوقوف على ما يجرى فى ميادين العلم من الأحداث والتطورات .

ولعل إحدى العمليات البارزة التى يتفق عليها الجميع ، هى ضيق المسافات وتحويل العالم كله إلى قرية صغيرة . ولقد كان أحد كبار المفكرين يقول : كلما طرقت أبواب مجتمع من المجتمعات فإننى أسأل : هل عندكم فلاسفة ؟ وهل تعرفون تيارات الفلسفة ومذابها ، وهل تعلمونها للناس جميعاً ، حتى يعرفوا موقعهم من المجتمع والكون ، ويحددوا موقفهم من مشكلات

العصر فإن كان لديهم هذا كله ، قلت هذا المجتمع متحضر ، وإن لم يكن لديهم من ذلك شيء ، قلت إما أن هذا المجتمع متخلف يعيش فى الظلمة ، أو أنه مجتمع فى طريقه إلى التخلف والظلام .

ويرى جاك ماريتان : إن الوجود الحقيقى للمجتمع لا يمكن أن يتحقق بدون الفلاسفة ، لأنهم عبارة عن المرآة التى تعكس النزعات العميقة للفكر الإنسانى فى كل عهد من عهود التاريخ .

كما أن الفلسفة بمعناها الأوسع غير منفصلة عن الحياة ، بل هى متصلة بها ، متفاعلة معها ، لا تنقطع عن التأثير فيها ، والتأثر بها ، فهى نظرة كلية فى الكون ، واتجاه فكرى عام نحو الحياة فى مجموعها . وهذه النظرة الكلية ، وهذا الاتجاه الفكرى يؤثران بطبيعة الحال فى حياتنا الاجتماعية ، ومعالجتنا للحوادث التى تمر بها ، بمقتضاها نسير فى عملنا وعلى ضوئها نواجه النظم الطبيعية والاجتماعية التى تحيط بنا وتحديد موقفنا منها .

كما أنه من الناحية الفردية يمكن القول أن الفلسفة هى عبارة عن تلك المبادىء التى يستطيع الإنسان عن طريقها توجيه مجرى حياته ، والتى يطلق عليها فى كثير من الأحيان «فلسفة الحياة» .

وبهذا يمكن أن تقوم الفلسفة بوظيفتها الإجتماعية من خلال :

** فحص العقائد الاجتماعية حول الأمور المختلفة فحصاً واعياً .

** التوفيق بين العقائد التى يثبت بالنقد قيمتها فى ضوء نظرة كلية شمولية .

** الاهتمام بالقيم الأساسية للإنسان والمجتمع للرفع من شأن الحياة .

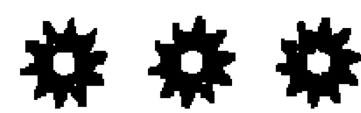
وتلك هى الوظيفة الإجتماعية للفلسفة : أى إخراج للأسس الكامنة فى أفكارنا واعتقاداتنا وسلوكنا وثقافتنا بصفة عامة ، من حالة الكمون إلى حالة الإفصاح والعلانية حتى يسهل رؤيتها ومناقشتها .

وهكذا وفى ضوء ما سبق يتضح أن للفلسفة ـ كمادة دراسية ـ قيمة تربوية فى تحقيق الوظيفة الاجتماعية للمدرسة الثانوية العامة . هذا على الرغم من

بعض الانتقادات التى تحاول الإنقاص من تلك القيمة والتى غالباً ما تثار حول تدريس الفلسفة ، وتعميمها فى التعليم الثانوى بجميع أنواعه والتى تتمثل أهمها فى الآتى :

١) أن الفلسفة مادة نظرية وجافة ومجردة ، وغالباً ما تخلو من الحقائق .

٢) إن تدريس الفلسفة ربما يعطى فرصة للدعاية المذهبية (الايديولوجية) سواء كانت سياسية أو دينية والتى تعتبر ضارة عندما توجه إلى الناشىء الذى تنقصه الخبرة ولذلك فقد أكد معظم المراسلين الذين وجه اليهم استفتاء اليونسكو المشار إليه على أنه لا يوجد سبب لاعتبار الفلسفة مادة نظرية وجافة ومجردة وأنها تخلو من الحقائق . فهذا قد يرجع إلى أنها لا تدرس كما ينبغى ، خاصة وأن دراستها تعتبر بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية أول احتكاك لهم بالفلسفة ودراستها .



الفصل الرابع
طرق التدريس
فى المواد الفلسفية

يقول كانت ما معناه : إن خروج الطالب من دراساته الفلسفية بالروح الفلسفية وحده أجدى وأنفع من إلمامه بالكثير من الأفكار والاتجاهات الفلسفية دون انطباع حقيقى بهذه الروح .

ويقول الناقد الألمانى «لسنج» : (إذا مسك الله تعالى بالحق فى يمينه وبالدفاع الدائم اليه فى يساره ثم أمرنى بالاختيار ، لسقطت على يده اليسرى وقلت اعطنى هذا أيها الأب الأبدى ، لأن الحق الخالص ليس إلا لك) .

ومعنى ذلك أن طريقتنا فى التدريس يجب أن ترمى أولاً وقبل كل شىء إلى أعمال الذهن وتفهم الموضوع بجلاء ووضوح وما فيه من أوجه القوة والضعف ، مما يتيح للعقل وقفات للمقارنة والمفاضلة والربط والأخذ فى التوسط بين الاتجاهات المتعارضة وبغية تأليف نسق متماسك منها يعطى وجهة نظر خاصة إذا كان ذلك ممكناً وذلك مع الاحتفاظ الدائم بقوة الدافع إلى طلب الحق قوية ومتدفقة .

ومن أكثر العيوب شيوعاً فى تدريس المنطق فرض القواعد على الطلبة منذ المبدأ بحيث لا يكاد يعدو دور العقل أن يكون مجرد تطبيق لهذه القواعد على نحو آلى . وبحيث إذا نسى صاحبه القواعد لم يستطع أن يحسب التطبيق لأن مفتاح الموقف ليس فى يده وقل مثل ذلك تقريباً فى تدريس الفلسفة . لأن الأمر إذا اقتصر فيها على مجرد السرد دون مناقشة ولا وقفات للتأمل والانعكاس والوزن والنقد والتقدير ، كانت الدروس شاحبة باهتة لا خصوبة فيها ولا غناء . ثم هى إذا خلت من الربط بالواقع بغية إعادة تشكيله . والإرتقاء به إلى مستوى أفضل ، لم تؤد الهدف المقصود منها وصارت كالنفخ فى بالونة مثقوبة .

ومثل ذلك يمكن أن يقال فى دروس علم النفس إذا قدمت حقائق عن أحاسيس الطالب ومشاعره ومشاكله ،د وإذا لم تدعم بالنصوص الأدبية التى

تلقى عليها الأضواء القوية وتنفث فيها الحياة ، وبالمآسى أو المواقف أو الشخصيات السينمائية أو المسرحية أو القصصية التى تكون خير سند للحقائق النفسية وأقوى شارح لها .

أما فى الإجتماع والتربية الوطنية فكلاهما يدعم الآخر ويشرحه الاجتماع بنظرياته وقوانينه القائمة على الاستقراء العلمى ، والتربية الوطنية بواقعه فى أضيق الحدود وهى الأسرة وفى أوسطها وهو الدولة وفى أوسعها وهو المجتمع العالمى . والأحداث الجارية خير سند هنا كما هى كذلك فى علم النفس .

وينبغى ألا ننسى دائماً أننا كدولة نامية ترزح تحت تخلف فرضه عليها التاريخ تتطلع إلى غدٍ أفضل تتم فيه إعادة تشكيل المجتمع وفقاً لمبادىء الديمقراطية الصحيحة والعدالة الإجتماعية . وذلك ما ينبغى أن يضعه المدرس نصب عينيه وهو يقدم عروضه الدراسية بحيث يضرب دائماً على وتر التطور نحو الأفضل .

ولقد جاء فى الميثاق ذلك النص الذى أورده تفتيش الفلسفة فى مقدمة الدليل الذى أخرجه عام ١٩٦٤ والذى لا شك فى وجوده فى أغلب مكتبات المدارس الثانوية .

ان التعليم لم تعد غايته إخراج موظفين للعمل فى مكاتب الحكومة ، ومن هنا فإن جميع مناهج التعليم فى كل الفروع ينبغى أن تعاد دراستها ثورياً لكى يكون هدفها هو تمكين الإنسان الفرد من القدرة على إعادة تشكيل الحياة ، وهكذا يكون العمل الديمقراطى فى مجال التربية قادراً على إتاحة الفرصة لتنمية ثقافة نابضة بالقيم الجديدة ، عميقة فى إحساسها بالإنسان ، صادقة فى تعبيرها عنه قادرة بعد ذلك كله على إضاءة جوانب فكره وحسه ، وتحريك طاقات كامنة فى أعماقه خلاقة ومبدعة ، ينعكس أثرها بدوره على ممارسته للديمقراطية ، وفهمه لأصولها وكشفه لجوهرها الصافى والنقى .

ولسنا هنا فى حاجة إلى التأكيد على أن المادة التى صدرت عنها مبادىء الحرية والإخاء والمساواة وفهم الديمقراطية والعدالة الإجتماعية ، هى والفنون أعمق الثقافات جميعاً فى إحساسها بالإنسان وأصدقها جميعاً فى تعبيرها عنه

وإضاءة فكره وتحريك طاقاته الخلاقة المبدعة ، ولكن المادة وحدها لا تكفى ما لم تكن فى يد معلم ينبض قلبه بحبها ويشتعل حماساً فى تقديمها بإخلاص للجيل الصاعد فى الإطار الأقدر على إبراز مضمونها إبرازاً له قوة السحر فى دفع هذا الجيل للأمام فى محاولة لإعادة تشكيل الحياة .

والمعلم هنا كالمخرج المسرحى ، يتسلم النص الأدبى ليقرأه ويتفهم أعماقه وأبعاده ويخطط لإخراجه على المسرح حياً قوياً مستعيناً على ذلك باختيار الممثلين وتدريبهم وتحريكهم وبالستائر والديكور والأضواء والموسيقى بحيث يهز أعماق جمهور متنوع الأهواء والميول ويحفز فى عقله وقلبه خطوطاً عميقة تعيش معه طويلاً كموضوع للتأمل والإعجاب .

وما الإلقاء الجيد ، ووسائل الإيضاح المناسبة والأمثلة المختارة والنصوص الصارخة ، والأرقام والجداول والأشكال والأمثلة المختلفة فى يد المدرس إلا كالمعينات المسرحية فى يد المخرج .

ودرس رسم بغير عرض جيد يموت قبل أن يصل إلى سمع الطالب .

فالمادة والطريقة توأمان متصلان لكل منهما شخصيته ولكن أحدهما لا يعيش وينمو ويقوى إلا فى خط موازٍ للآخر . ولنبدأ الآن بعرض طرق التدريس .

(١) طريقة الحوار:

وهناك شبه إجماع على أنها أفضل طرق التدريس جميعاً . وينصح الناصحون طالب الفلسفة بالبدء بقراءة المحاوزات الأفلاطونية لأنها خير ما ينمى العقل الفلسفي ويدربه على التناول الفكرى للمسائل الفلسفية . والبطل فى الكثير من المحاورات السقراطية الذى كان يحاور السفسطائيين وغيرهم حواراً يبدأ بالتهكم الذى يدعى سقراط فيه الجهل بالموضوع ليكشف بالتدريج ما فى عقل محدثه من أخطاء ثم ينتهى بالتوليد الذى يروح فيه سقراط مرتباً للأسئلة فى تماسك دقيق بحيث يساعد ذلك العقل الجاهل المغرور على التقدم خطوة خطوة نحو الحقيقة وكأنما يتكشفها بنفسه . لقد كانت أم سقراط

قابلة تولد النساء ، وها هو فى حواره يقوم بمثل وظيفتها حين يولد عقول الرجال .

واستخدام المدرس لهذه الطريقة ، يحتاج إلى براعة فى تأليف الحوار على نحو السيناريو فى فيلم سينمائى . قد يؤلفه المدرس عن موضوع فلسفى فى المنهج تتباين فيه وجهات النظر من حيث الشدة والضعف ومن حيث اليمين واليسار ، وقد يؤلفه الطلبة النابهين فى الفصل بإرشاد منه وتوجيه ، والأفضل أن يدور حوار السيناريو بين مجموعة من الطلبة بعد عرض الموضوع بإيجار شامل عرضاً قوياً فيه مناقشة وتدعيم بمختلف الشواهد والأسانيد ، ويأتى الحوار فى النهاية لجمع شتات الدرس والمراجعة والتثبيت . ولا ننسى أن هذا الحوار التمثيلى يثير من الشوق والإهتمام ما يخفف من جفاف الدروس التقليدية المعتادة .

ويستطيع المعلم إذا شاء أن يرجع لكتاب محاورات أفلاطون للدكتور زكى نجيب أو محاوره جورجياس لمحمد حسن ظاظا ، ليتتبع بالروح الدقيقة للحوار .

وغنى عن البيان أن هذه الطريقة تثير العقل وتشد الانتباه وتحقق للنشاط الفكرى إيجابية عالية المستوى .

ويلاحظ بوجه عام أن أية مناقشة تكشف عن الخطأ وتساعد العقل على الوصول إلى الحقيقة بطريقة سريعة أو بطيئة هى فى صميمها حوار متأثر بروح هذه الطريقة .

(٢) استعمال التمثيل :

ويمكن مسرحة وحدة متكاملة تحتمل المسرحة كما حدث فعلاً أثناء تدريس نظرية المعرفة بمذاهبها المختلفة فقد جعل الموجه المختص لكل مذهب فى النظرية ممثلاً يؤدى دوره فى شرح مذهبه وتحولت بذلك وجهات النظر إلى أدوار تؤديها شخصيات مختلفة من الطلبة وكأننا أمام مسرح فكرى يدور فيه الحوار بروح تمثيلية يتجلى فيها النقد والشرح وحماس كل ممثل لفكرته . وكانت ملابس الممثلين تنم عن شخصياتهم . فمنهم من كان يرتدى

زياً أشبه بزى «كانت» ، ومنهم من بدأ فى صورة «لوك» ، ومنهم من ظهر كشيخ صوفى -بليل له اللحية ، وفى يده مسبحة كأنه الإمام الغزالى . وكان لهذه المظاهر من الأثر ما شد الانتباه ورسب الأفكار بصورة أقوى .

وطبعاً فى الإمكان تسجيل فيلم سينمائى ناطق لمثل هذه التمثيلية لكل ما حدث بالفعل وكان السيد الموجه يعرضه فى المناطق التعليمية التى يفتشها ، وبذلك أصبحنا أمام طريقة غاية فى التشويق ووسيلة إيضاح غاية فى القوة .

كما أمكن فى الأعوام الماضية أن سجل بعض طلبة الليسانس بالكلية حواراً على النحو السقراطى يدور حول قضية الحرية ، وكان عملاً صوتياً زاد من وضوح الموضوع أمام السامعين .

(٣) طريقة المحاضرة :

قوام الدراسة فى التعليم العالى متابعة الطالب للمحاضرات وتلخيص أهم النقط والرجوع بعد ذلك للمراجع لتكوين مذكرة منها ومن مادة الأستاذ معاً . وإذا لم يتدرب الطالب فى السنة التوجيهية ولو قليلاً على ذلك النحو من التحصيل كان موقفه فى الكلية صعباً وتحولت المحاضرات إلى نوع من الإملاء أو امسك فيها الطلبة عن التدوين والتلخيص اعتماداً على الكتاب ، والكتاب وحده مما يهبط بمستوى التحصيل فى التعليم العالى الى مستوى المرحلة الثانوية ، ولذلك ، وكما سنرى فى كيفية تطويع طريقة التعيينات للواقع المدرسى المصرى ، يحسن بالمدرس أن يحاضر تلاميذه من آن لآخر ويختبر قدرتهم على المتابعة والتلخيص ويقاوم فيهم النزعة إلى كتابة كل لفظ لأن الموقف ليس موقفاً إملائياً وفى الإمكان تكليف أحد الطلبة النابهين بإلقاء المحاضرة فى بعض من وقت الحصة . وفضل المحاضرة أنها تلم شتات الموضوع وتقدمه متماسكاً وفى شىء من الروعة تثير الإهتمام وتشد الانتباه مما قد لا يتوافر بالقدر الكافى فى طريقة المناقشة التى بالرغم من مزيتها الكبرى فى تنشيط إيجابية العقل فإنها بسبب كثرة الأسئلة واحتمال تشعب الإجابات تعرض الموضوع بشىء من التمزق والتشتت مما قد يحمل المعلم على العودة إلى تلخيص الموقف فى النهاية بعملية تربط مركزه لأهم نقط الموضوع .

وتكون المحاضرة أقوى أثراً لو كان لدى المعلم رصيد من القدرة الإلقائية بأسلوب سهل فصيح وبصوت غير متواتر يعلو ويهبط حتى لا يثير الملل وكم من أساتذة ذوى علم وافر ولكنهم محاضرون فاشلون وكم من أساتذة آخرين ليسوا على نفس درجة الأساتذة السابقين من التعمق ولكنهم ينجحون فى عروضهم بسبب ما يتحلون به من رصيد كبير فى فنية الإلقاء .

(٤) طريقة التعيينات :

تتميز طرق التربية الحديثة بوجه عام بتشبعها بالروح الديمقراطية التى تدعو إلى احترام الفرد وإفساح مجال الإشباع أمام ميوله وملكاته ذلك إلى جانب إدخال الحقائق النفسية الخاصة بالفروق الفردية فى الحسبان . وتحويل المدرس إلى موجه يستغل طاقات الطلبة فى التحصيل النظرى والعملى إلى أبعد حد . وذلك يؤدى إلى تحويل الطالب إلى عامل إيجابى فعال يشارك فى اختيار مناقشة المشروعات التعليمية ويعمل بنفسه فى التحصيل أو يتعاون مشاركاً فى مجموعة صغيرة أو كبيرة تساهم بنصيب فى العمل . وبذلك يصبح العبء شركة بين الأستاذ والطالب وليس كما هو الحال فى بعض المدارس واقعاً كله على عاتق المدرس وبذلك يصبح الطالب بعد التخرج أقدر على الإندماج فى المجتمع والنهوض بالمسئولية .

وتأتى طريقة التعيينات فى مقدمة هذه الطرق . وهى المعروفة بطريقة (دالتن) وتنسب إلى صاحبتها الأمريكية (هلين باركهرست) . . وتعالج هذه الطريقة عيوباً كثيرة فى المدارس التقليدية التى ينهض المدرس فيها بكل شىء ويقف الطالب موقفاً سلبياً فى التحصيل ، ويتقيد جميع طلبة الفصل بأسلوب واحد يتعامل المدرس معهم . ويمضون جميعاً فترة زمنية واحدة فى قطع مرحلة من المنهج بحيث يتساوى الطالب المرتفع الذكاء الذى يستطيع اختصار هذه الفترة بالطالب المتوسط أو الأقل من المتوسط الذى يحتاج إلى فترة أطول ، بل وإلى أسلوب آخر فى تفاعل الأستاذ معه .

والمدرسة هنا ليست فصولاً دراسية ولكنها مكتبات ومتاحف وقاعات عرض سينمائى أو سماع تسجيلات صوتية والمعنيات الإيضاحية كثيرة من

خرائط وصور ونماذج مجسمة وجداول بيانية وإحصائية .

وجوهر العملية كلها هو تعامل المعلم مع الطالب .. إذ هناك ما يشبه التعاقد بينهما . . وهناك ما يسمى بالتعيين . وهو دليل يعده أستاذ المادة بعناية يوجه فيه الطالب إلى طريقة العمل فى تحصيل التعيين الذى يمثل جزءاً متكاملاً من المادة الدراسية ويشمل التعيين مقدمة مركزة تبين أهمية الموضوع يزيدها المدرس وضوحاً شفوياً وهو يقدم التعيين للطالب . ثم ينتقل التعيين إلى كيفية معالجة الفقرات أو الفصول أو الأبواب . فهنا يقرأ الطالب بدقة ويتنبه جيداً إلى النقطة «أ» أو «ب» . . وهنا يمر الطالب مروراً سريعاً لأن الموضوع أقل أهمية ، وهنا يتوقف الطالب عن العمل ويزور المعلم ليشرح له العسير فى الموقف . . ثم هنا يرجع الطالب لمرجع خاص بالمكتبة ، أو يشاهد الفيلم رقم كذا بقاعة العرض . . ويتفحص الجداول والنماذج بصالة المعينات وأخيراً يكون الطالب مستعداً للإجابات الشفوية والتحريرية على أسئلة تنصب على صلب الموضوع ، فإذا اقتنع المدرس بهضم الطالب للتعيين سمح له الإنتقال إلى تعيين آخر .

وهو يدون عنده فى أرشيف خاص بالطالب كل ما يلاحظه أثناء تفاعله فى شخصية تلميذه من نواحى الذكاء والقدرات والمظاهر المختلفة لشخصيته مما يكون له أكبر الأثر فى حسن توجيهه فيما بعد إلى الدراسة الجامعية التى تناسبه .

وعلى ذلك النحو من التدريس والتحصيل تتسع وتتزايد فرصة احتكاك المعلم بالطالب ، كما يستطيع كل طالب أن يقطع المرحلة الدراسية فى الزمن الذى تؤهله له قدراته دون أن يتقيد بزملائه ، ويستطيع المدرس أن يتفاعل ويتعامل مع كل طالب بالنحو التربوى الذى يناسبه ويحرك فيه أقصى طاقاته .

وقد يبدو ذلك النحو من العمل المدرسى تطرفاً فى العناية بالفرد الذى لا يكاد يتفاعل مع الجماعة . ولكن ذلك لو صح لكان رد الفعل المباشر على الطريقة التقليدية التى تكاد تهمل فيها شخصية الفرد وسط زملائه الكثيرين فى الفصل الدراسى صاحبة الطريقة تتدارك الموقف وتصحح فى بعض الدروس باجتماعات عامة يلتقى فيها الطلبة والمعلمين عملاً بما نسميه التفاعل فى الحياة

الإجتماعية وكأنها هى تسلم فى ذلك بما قاله جون ديوى فى كتابه «الديمقراطية والتربية» من أن غاية التربية الديمقراطية لا تنحصر فى الوصول بالفرد إلى أن يحسن الاشتراك فى حياة الجماعة التى يتصل بها مباشرة بل يجب أن تهيىء الفرص للتفاعل المستمر بين الجماعات المختلفة حتى لا يدور فى خلد فرد أو جماعة أنها تستطيع الحياة مستقلة عن غيرها .

تطويع هذه الطريقة للواقع المصرى :

طرق التربية الحديثة كثيرة لكل منها أسسها المشتركة العامة إلى جانب الأساس الخاص بكل طريقة منها . . وتتوقف براعة المدرس فى اقتباس وتطويع ما يستطيع اقتباسه وتطويعه من روح هذه الطرق وأسسها ومن كلياتها أو جزئياتها بما يتفق وأفقه الثقافى الواسع وشكلياته الضرورية ويدخل فى ذلك الواقع نوعية طلبته وظروفهم ومستواهم فترى ماذا يمكن أن نأخذ وما لا نستطيع أن نأخذه من هذه الطريقة ؟

لقد كان الغرض من السنة التوجيهية مزدوجاً كما قلنا فى الفصل الأول ، وكان الشق الثانى من ذلك الغرض يتعلق بحسن اعداد الطالب للتحصيل وفقاً للمنهج الجامعى المنشود ، وفى عام ١٩٤٠ قام تفتيش الفلسفة بالوزارة بما يوشك أن يكون تمصيراً لطريقة التعيينات بحيث يحقق عن طريق ذلك التمصير أكثر من هدف بالرغم من جمود الإطار المصرى الذى تتم فيه العملية وأول هذه الأهداف قيام الطلبة بالتحصيل بأنفسهم وفقاً لتعيين هو فى الواقع دليل عمل لكل جزء متكامل من المنهج . وثانيها دفع الطلبة النابهين اللامعين الذين ينجزون التعيين فى زمن أقل للإطلاع الخارجى التى يستمع إليها الطلبة كمحاضرة عامة بعد أن يكونوا قد أنجزوا التعيين إنجازاً مبدئياً . وكأننا حين نحاضرهم على ذلك النحو ونكلفهم بالتلخيص نعدهم للجو الجامعى الذى سيقبلون عليه . وثالث الأهداف العناية بكل طالب ودراسة استعداداته عن طريق قيام المعلم بتصحيح دقيق لكراسته التى يجيب فيها فى الحصة وفى المنزل على أسئلة التعيين المنصبة على جوهر الموضوع . . وآخر هذه الأهداف كشف المتخلفين من الطلبة وجهود الأستاذ فى علاج قصورهم كل حسب وضعه الحقيقى .

والمعلم يعد التعيين ويطبعه ويوزعه ويبدأ حصته العادية بمقدمة مشوقة ومثيرة، ثم يدعو الطلبة للعمل بالتعيين فى فقرات أو فصول الكتاب المدرسى ويمضى الحصة فى التنقل بين تلاميذه ليطمئن على حسن سير العمل ، ويجمع الكراسات فى نهاية الحصة ويسمح للمتخلفين بتقديمها فى اليوم التالى . . والتعيين حق على نحو التعيين الذى تحدثنا عنه فى صلب الطريقة عناية بالجزء «أ» ومرور سريع على الجزء «ب» ، وتوقف عند الجزء «جـ» للاستماع لشرح المدرس . . والمدرس يصحح الكراسات بدقة ويسجل فى خانات كراسة المكتبة أمام اسم كل طالب المتقدم أو المتوسط أو الردىء الذى أدى قسم التعيين (وقد يكون التعيين موزعاً على خمس حصص) . وهكذا تصبح كراسة المكتب أرشيفاً وخريطة دقيقة لتحصيل طلبة الفصل كله . ويدون المدرس فى كراسته الخاصة النقط التى أجاد الطلبة تحصيلها بأنفسهم والنقط التى قصروا فيها والإضافات التى يجب فى نهاية المطاف أن يضيفها على مادة الكتاب علمية كانت أو مجرد تمثيل وتطبيق . ولكى يتأكد المدرس من الصورة العامة لمستوى التحصيل لدى طلبة يعقد لهم امتحاناً تحريرياً سريع كثير الأسئلة قصير الإجابات يستعينون فى الإجابة عليه بالكتاب والكراس معاً . وبعد التصحيح يقرر الأستاذ النحو الذى يتحدث فيه مع النابه من الطلبة كمحاضر يلم شتات الموضوع ويضغط بشدة موضحاً النقط التى عجزوا عن الإلمام بها كما يقدم ما يشاء من إضافات وتطبيقات تجعل الموضوع أكثر قوة ونضجا ، والطلبة يتابعون المحاضرة ويسجلون فى إيجاز أهم نقطها فى الصفحة المقابلة فى كراستهم (والمفروض أن يتركوها بيضاء ليصححوا فيها أوجه القصور ويضيفوا لأجزاء الإجابة ما يتصل بها من نقط المحاضرة) .

فإذا انتهى المدرس من محاضرته أثنى على الطالب النابه الذى أنجز التعيين بسرعة وساعد فى تقديم الإضافات ليدفع به إلى الأمام ويثير عن طريقه روح المنافسة النظيفة بين إخوانه فى التعيين على نمط امتحان آخر العام .

وبتصحيح هذا الامتحان يستطيع المدرس أن يسمح لنفسه بالانتقال إلى التعيين التالى أو تمضية حصة أو أكثر فى سد ثغرات يكشفها له هذا الامتحان .

وأوضح بعد ذلك أن لهذه الطريقة فضيلة كبرى تتجلى فى اعتماد الطلبة على أنفسهم مما يعدهم للعمل على ذلك النحو فى معترك الحياة فيما بعد .

وشيء آخر لاشك فيه وهو محاربة كتب الملخصات التي تفسد العملية التربوية وتهبط بمستوى الفكر المدرسي ، ذلك فضلاً عن أنها تحمل الطلبة على تنظيم وقتهم تنظيماً أفضل وعدم إرجاء المذاكرة للأيام الأخيرة من العام ويستعينون فى المذاكرة بالمنبهات الضارة وتكون عملية التحصيل على ذلك النحو السريع عملية باهتة ينقصها عمق الفهم وقوة الربط والتمثيل .

وقد يقال أن المدرس يستريح بهذه الطريقة من عناء الشرح فى أغلب الدروس . ولكن الواقع أن جهده يتضاعف بدقة فى تصحيح الكراسات وتدوين الملاحظات التربوية والعملية عليها . فهو مثلاً سيقاوم فى ملاحظاته النقل الحرفى من الكتاب أو نقل أكثر من طالب كسول من كراسة طالب مجد ، وهو سيقاوم الأسلوب المطول والأسلوب الإنشائي وهو سيدعو دائماً إلى الإستخلاص الجيد والتعبير بلغة ما قل ودل .

وهو يقيناً سيجد عناءً كبيراً فى دقة تصحيح الكراسات فى البداية ولكنه سوف يكتشف بسرعة مستوى كل طالب فلا يدعو الموقف للتدقيق الشديد فى قراءة كراسات الطلبة المجيدين .

وأخيراً لابد قبل استعمال هذه الطريقة من إقناع الطلبة بها وبنتائجها القريبة فى عامهم الدراسى ، والبعيدة فيما بعد حين ينتظمون فى الثقافة الجامعية وما بعدها وسوف يتضح أمام مدرس الفلسفة أن غيره من الأساتذة لا يتبعها ، وأن بعض صغار الأحلام من الطلبة يصعب عليه التسليم بطريق يحمله أعباء يومية لم يعتاد عليها . . ولكن على المدرس أن يصبر ويقاوم بالحجة وبقوة الشخصية حتى يطوى الجميع تحت جناحيه .

وليس الموضوع بعد ذلك بالأمر الهين ان هذه الطريقة تعاون أفضل معاونة فى بناء الشخصية التى تحسن الاعتماد على نفسهه وتقبل على القراءة المتأنية وتحسن استخلاص المعانى الأساسية وتجيد التعبير عنها فى أسلوب واضح دقيق .

والمجتمع الذى يكون مثقفوه على ذلك النحو يكون أهلا للنهضة والرقى . وإذا شئنا التشبيه كشف لنا عن الفرق بين من ينشىء ولده بالعصا

والرعب والخوف ، ومن ينشئه بأسلوب المحبة والإقناع والعطف . الفرق هائل من غير شك والفرق كذلك هائل بين طريقة فئ التدريس تغلب عليها السلبية ، وطريقة أخرى تغلب عليها الإيجابية .

ولقد روى لنا الأستاذ محمد حسن ظاظا شرف العمل بهذه الطريقة عدة سنوات بمدرسة الخديوى اسماعيل ، وكانت النتائج رائعة وأكثر من رائعة بالنسبة للطلبة الذين لمع بعضهم فيما بعد فى الحياة الجامعية والقضائية والصحفية والسياسية .

تنبيــه :

ينبغى عدم البدء بهذه الطريقة إلا بعد استيعاب كامل للكتب المقررة ويفضل أن يبدأ بكتب التربية القومية والاجتماع وعلم النفس أسهل من غيرها ولذلك يحسن إرجاء استعمالها فى الفلسفة والمنطق حتى ينجح المدرس تماماً فى استعمالها فى المواد الأسهل .

٥- طريقة المناقشة :

تقوم الديمقراطية على الحوار المتبادل كحق مطلق لكل مواطن مما يتيح للعقول أن تتفاعل وتصل إلى الحل الأفضل ، ولذلك كانت طريقاً للحياة بشكل عام وليست للحياة السياسية وحدها .

والفلسفة مادة تشجع النقد والتعليل والتحليل . ولذلك كانت فى ذاتها دعوة حادة للنقاش داخل الفصل وخارجه . والنقاش فى طرق التربية الحديثة أسلوب عام يقوم مقام العمود فى أغلب هذه الطرق كطرق المشروع والمشكلات والوحدات . وهى طرق يستطيع الطالب أن يقرأ عنها فصولاً أطوال فى كتب التربية ويعمل على الأخذ بروحها أو تطويعها إذا استطاع كما رأينا فى طريقة التعيينات .

على أن المناقشة ذاتها تحتاج لمهارة من الذى يشرف على إدارتها بين الطلبة حتى لا يتميع الموضوع ويتشعب ويبتعد عن نتائجه وأهدافه ذلك أن شهوة الكلام تركب البعض فيضيع الوقت سدى فى جدل عقيم وتلاعب بالألفاظ

وحوار سطحى فى تفريعات جزئية وانقياد مجموعات لأفراد لهم قدرة خطابية تبعد النقاش عن محوره الأصلى ، ولذلك كانت هناك حاجة إلى وضع ضوابط تجعل المناقشة مجدية .

وأول هذه الضوابط أن تتم فى جو يخلو من التعصب ويشيع فيه الحب والتعاون والرغبة الصادقة فى الوصول إلى الحق . ولذلك يجب تدريب المدرسين والتلاميذ عليها . كما يجب بادىء ذى بدء أن تكون هناك رؤية واضحة لهدف النقاش مع اختيار أفضل المراجع من كتب ورحلات ومتاحف ، ومع التقييم المتصل للنتائج أولاً بأول .

وتأتى هذه الضوابط ألا يفرض المدرس رأيه ويستبد برأيه ولئن وجد الخطأ عاماً لدى المتحدثين فمن واجبه أن يقنعهم بكياسة ورفق ولين فيزداد إكبارا فى نفوسهم . . كل ذلك مع السماح بشىء من الفكاهة والمرح لا يخرجان بالدرس إلى مستوى التهريج . ومع الحرص على استخلاص رأى المجموع واتخاذ القرار الحاسم السريع .

وبالطبع على المدرس أن يعد لموضوع المناقشة الإعداد الشامل بالرجوع إلى كل ما يمكن جمعه من حقائق ووقائع وشذرات . وسيمكنه ذلك من وضع الهيكل الأساسى للموضوع وإعداد أسئلة لبدء المناقشة والتقديم بمقدمة مناسبة تشد الانتباه وتثير الاهتمام بل والتقدم بالوسائل المعينة مع حسن عرضها فى الوقت الملائم .

ولا بأس هنا من تكليف بعض الطلبة بالمساهمة فى العملية وذلك بتحضير وجمع بعض المعلومات والاستعداد للمناقشة أو إلقاء بعض البيانات ، مع الحرص الدائم على إشراك الجميع فى النقاش وخلق جو من المنافسة النظيفة والشجاعة الأدبية فى إبداء الرأى أو التركيز على الأقلية الأكثر استعداداً .

وسيكون ذلك كسباً تربوياً ديمقراطياً ، . لليوم ، وللغد عندما يتفاعل هؤلاء الطلبة فى شتى أوجه الحوار الإجتماعى والسياسى .

وليحذر المدرس من السخرية من الآراء الفجة لئلا يصيب أصحاب هذه الآراء بصدمة تفقدهم الثقة فى أنفسهم وليحرص فى نفس الوقت ألا يسمح للخارجين عن آداب المناقشة بالمضى فى غيهم حتى يظل للنقاش وقاره وسحره ، وحتى يتحقق الهدف منه . وذلك مع التلطيف من حرارة الإنفعال لدى المتكلمين متحمسين كانوا أو غاضبين ومع تلخيص كل نقطة أولاً بأول .

وفى النهاية يجد الطلبة أنفسهم أمام تلخيص كامل للموضوع أعدته لجنة منه بتوجيه من المدرس .

تحضير الدروس

يمكن أن يكون تحضير الدروس عملية سهلة ويسيرة إذا كان ذلك التحضير لا يتعدى استيعاب المدرس لمادة الكتاب المدرسى ثم قيامه بعرضها بطريقة أو بأخرى ، ثم بإملاء موجز عنها كما يحدث لدى بعض الطالبات والطلبة فى التربية العملية ، أو لدى الكثير من المدرسين القدامى الذين تشحب فى رؤوسهم وقلوبهم الايديولوجية التربوية وتتحول المهنة عندهم إلى مجرد أداة للرزق .

ذلك أن الإعداد المنشود للدروس شىء غير ذلك تماماً . شىء فيه تخطيط دقيق مدروس من أجل تحقيق عدة أهداف فى وقت واحد . ومعروف أننا نحاول عن طريق المادة خدمة الأهداف العليا للدولة وأهداف مجموعة المواد التى ندرسها والأهداف التى يمكن أن تكون خاصة بدرس بالذات وذلك فضلاً عن أهداف المرحلة الدراسية ذاتها .

فمن أهداف الدولة العليا الديمقراطية ، فإذا كان الدرس نفسه موضوعه الديمقراطية فأمامنا فى هذه الحالة طريقين ، الطريق الأول إشاعة وعى علمى قائم على التحليل الدقيق لمعنى الديمقراطية وتاريخها وقدرها كقيمة سياسية واجتماعية بحيث يستحيل ذلك الوعى إلى قيمة تقف خلف السلوك لتغذيه وتدعمه .. والطريق الثانى هى مضروب مشترك فى ذلك الدرس وجميع الدروس ، وهو ليس إلا تحقيق المعايشة الديمقراطية داخل الفصل وخارجه

بحيث يدور العرض فى مناخ ديمقراطى خالص بين المدرس والفصل من ناحية ، وبين طلبة الفصل ـ موجهين بالمدرس ـ وبعضهم من ناحية أخرى . وعناية المدرس بالتعليل وحرصه الدائم عليه طول العملية يخدم من ناحية ثالثة الموضوعية التى نحاول عن طريق الفلسفة بثها فى الطلبة ، تماماً مثلما تخدم استقامة الحجج أثناء العرض وفى المناقشة الدقيقة مع الطلبة الروح المنطقية كهدف من أهداف المنطق ونحن نخدم بذلك أهداف المرحلة الثانوية وما تتطلبه من ديمقراطية وموضوعية .

وإذن على المعلم أن يبدأ بقراءة الدرس فى الكتاب بروية وبدقة ثم يسأل نفسه عن مجموعة الأهداف التى يمكن تحقيقها ويضع هذه الأهداف فى مسودة أمامه .

وعليه أن يتساءل عن الإضافات التى يمكن إضافتها لمادة الكتاب وهنا يقوم إطلاعه الغزير المتجدد بتقديم كل خصب وطريف بحيث يشعر الطلبة أنهم أمام أستاذ واسع الإطلاع حريص على العطاء بغير حدود فيزدادون له حباً وتقديراً وتفانياً فى طاعته وتأثراً بشخصيته وبمادته فمن نصوص لبعض العلماء والمفكرين إلى شواهد تاريخية واجتماعية إلى تطبيقات واقعة . . الخ .

ولوسيلة الإيضاح الملائمة مكانها فى التخطيط ، إما صورة ، أو لوحة أو خريطة أو مثال حى أو أو . . . الخ .

وهنا يمكن القول أن طريقة التدريس التى سيختارها تتوقف على طبيعة المادة ومستوى الطلبة وفلسفة المدرس التربوية الخاصة هذه الطريقة فأما الحوار وأما المناقشة وأما التعيين حسبما درسنا من قبل . ثم عليه أولاً وقبل كل شىء أن يفكر فى مقدمة تشد انتباه الطلبة الى الدرس وترفع من درجة اهتمامهم به . فمثلاً إن كان الدرس عن الانفعالات ففقرة من كتاب علم النفس العام للدكتور يوسف مراد تتصل بهذا الموضوع كافية لإحداث الأثر المطلوب وهى الفقرة التى يقول فيها إن احصائيات شركات التأمين والمستشفيات العامة والخاصة تثبت أنه بالرغم من تقدم علوم الطب فى النصف قرن الأخير فإن هناك زيادة ملحوظة ومخيفة فى ارتفاع نسبة الموتى أو المرضى بأمراض القلب وارتفاع لضغط وتصلب الشرايين وقرح الجهاز الهضمى ومرض السكر والشلل . .

الخ . . مما يؤكد أن أعصاب الناس فى هذا النصف من القرن تضطرم بالتوتر والقلق نتيجة لعوامل كثيرة فى مقدمتها العلاقات الاجتماعية وما تجيش به من صراع وتنافس وتسابق ، وفتور الإيمان فى المدن عنه فى الريف بدليل من ينتحرون فى الريف إذا قسناهم بالمنتحرين فى المدن . والسبورة هى وسيلة الإيضاح الدائمة فعلى المدرس أن يستعملها فى كتابة عنوان الدرس وعناصره والملخص السبورى فى جانب ويخصص الآخر للتوضيح بالرسوم السريعة ، أو غيرها والملخص السبورى يغنى عن الإملاء ويحقق أكثر من هدف تربوى إذا أنجزه المعلم بأحكام . إذ بعد شرح كل نقطة يتوقع الطلبة أن يتحداهم المدرس بسؤال عن خلاصة ما شرح . وذلك يرفع من مستوى متابعتهم للشرح وتدريبهم على استخلاص الجوهر بدقة وصياغته فى عبارة علمية دقيقة وموجزة والتدريب على استخلاص الجوهر ودقة التعبير الموجز فليس بالأمر الهين فكم من قارىء لا يحسن استخلاص جوهر الكتاب أو الباب الذى قرأ ، وكم من متحدث لا يستطيع التعبير بلغة ما قل ودل . . ونحن نريد القارىء الواعى الهاضم الذى يحسن الاستخلاص والتعبير . ومكان إعداد ذلك القارىء فى الفصل وخلال الدرس وفى تصحيح الكراسات فى الإمتحانات أو فى العمل بطريقة التعيينات .

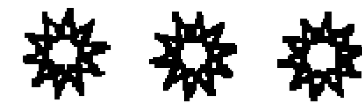
وبعد انتهاء الشرح والموجز يقدم المدرس لتلاميذه سؤالاً أو أكثر تكون الإجابة عليه شاهداً على مدى الفهم والتحصيل .

وعلى المدرس أن يثبت الهدف فى كراسة تحضيره أو مجموعة الأهداف وكذلك المقدمة التى يستطيع فيها أن يربط الماضى بالحاضر ويمهد لدرسه بما يشد الإهتمام كما عليه أن يثبت المادة موجزة وإلى جانبها طريقة العرض ووسيلة الإيضاح وبعض النصوص الخارجية المدعمة لها . ثم عليه أن يثبت الموجز لكى يساعده على معاونة الطلبة عندما يستخلصه منهم ولا يخفى أن اثبات الموجز على السبورة يقدم للطلبة صور بصرية مركزة إلى جانب الصورة الصوتية التى سمعوها ويصبح ذلك الموجز مفتاحاً للكتاب المدرسى الواسع يراجعه الطالب من حين لحين ليتذكر مادته لا سيما فى ليالى الامتحان حيث لا يتسع الوقت لقراءة الكتاب ولا يخفى كذلك أن الموجز كمفتاح للكتاب

المدرسى يحارب الملخصات السوقية التى تضغط معلومات الطلبة وتهبط بمستوى الهضم والتمثيل هبوطاً يسىء أكبر الإساءة للعملية التربوية .

ولا يخفى كذلك أن عملية صياغة الموجز بلغة الطلبة فرصة لإشتراك الطلبة فى اختيار اللفظ الأدق والعبارة الأكثر تركيزاً مما يشيع فى مناخ إيجابية طيبة .

ويستطيع المدرس أن يحتفظ - إلى جانب كراسة التحضير التى يثبت فيها عمله - بكراسة للمادة العلمية التى يجمعها من شتى المصادر ، والتى يضيف اليها كل عام جديد فى صفحة خالية ، يتركها من أجل هذه الزيادات وتقديم هذه الكراسة للموجه فى دورته التقويمية يعطيه فكرة أوسع عن عمل الأستاذ لأن وقت الموجه قد لا يتسع إلا لبضعة دقائق من درس واحد ، وهذه الدقائق قد لا تسمح بتكوين فكرة عامة عن مادة المدرس . وهى تمثل لدى الموجه ما يقرب من ٥٠٪ من درجات التقويم والباقى يخصص للطريقة والشخصية بتفاعلها ونشاطها خارج الفصل وداخله وما لها من أثر إيجابى على الطلبة .



الفصل الخامس

مشكلات تدريس الفلسفة

لا تكاد تخلو مادة فى تدريسها من بعض المشكلات التى إما أن تنبع من مستوى الطلبة أو من طبيعة المادة أو من الظروف المحيطة بعملية التدريس أو من نوعية المدرس نفسه . وقد توجد هذه الظروف جميعاً أو بعضها فى مادة ما .

ولتدريس المواد الفلسفية . . مشكلاتها الخاصة وهى :

أولاً : أول هذه المشكلات يتعلق بالطالب الذى يدرسها لأول مرة . . وكثيراً ما يكون ذلك الطالب ضحية ظروف لا دخل له فيها . أنه يقبل على دراستها وهو مبطن فى الغالب بموقف فيه من عدم التقبل والرفض ما فيه . فالمجتمع عندنا عموماً عانى دهوراً طويلة من الاستبداد . وتأبى روح الحرية التى هى دعامة الفلسفة الأولى أن تنسجم مع مناخ ويتحكم فيه الاسبتداد . أو قل أن الاستبداد لا يمكن أن يقبل النظرات النقدية العميقة والعريضة التى يمكن أن توجهها الفلسفة إليها . . لذلك ما أسرع وما أيسر ما يهال تراب الكفر والإلحاد على الفلسفة بغير حق أو بحق . وحتى النظرات المؤمنة إيماناً واسع الأفق يتفق مع طبيعة الإجتهاد كثيراً ما رمى أصحابها بالكفر زوراً وبهتاناً . . وكم للفلسفة من ضحايا أبرياء عبر القرون ابتداء من سقراط ، ويتلقف الجهلة وأرباع وأنصاف المثقفين هذه القضايا وغيرها من قضايا يجد أصحابها فى الفلسفة جهداً لا طائل وراءه وبعداً عن الحسم الموضوعى الذى يستطيعه العلم بالتجربة أقول كثيراً ما يتلقف الجمهور هذه القضايا ويرددها بجهل ، وكثيراً ما تصدر من قيادات تربوية وغير تربوية أحكاماً عن الفلسفة متأثرة بهذه الدعاوى الجائرة ، ولعل فقر المنهج فى التعليم الثانوى وتعرضه للهزات من آن لآخر إنما يصدر جذريا من ذلك القصور فى تفهم حقيقة الفلسفة وخطورة الدور الذى يمكن أن تلقيه فى حاضر الوطن ومستقبله . والناس أعداء ما يجهلون . . وما بالك بأستاذ تربوى كبير يقول فى مؤتمر عام : إن الفلسفة مادة جدباء ؟!!

وباخر يزعم أنها مادة لا تلائم المرحلة الثانوية !! وبثالث يقول ان التدريب الذهى على التفكير المنهجى يمكن أن يتم عن طريق تدريس المواد المختلفة بحيث تصبح ولا حاجة بها للمنطق للحصول على ذلك التدريب المنهجى ؟! وما أيسر الرد على ذلك كله . . فليست بالمادة الجدباء هذه المادة التى أهدت للإنسانية قيم الحق والخير والجمال والحرية والإخاء والمساواة والعدالة الإجتماعية وتدريس الرياضة البحتة بما فيها من تجريدات الجبر والهندسة والفراغية وحساب المثلثات أصعب عن ذهن المراهق من مادة فيها الكثير والكثير مما يتصل بحياته الشخصية والإجتماعية وفيها إجابات دسمة على ما يقع فيه ذهنه المراهق من حيرة وتساؤلات عن وجوده ووجود الكون من حوله . ثم ان الكثير ممن درسوا علوماً منهجية ما تزال بعض الخرافة تعشعش فى أذهانهم ، وكثيراً ما يشوب فكرهم التمزق وعدم الإتساق . ويقيناً لو كان تحت يدنا إحصاء بنوعية الفكر المنهجى لدى مختلف الدارسين لجاء فكر دارس الفلسفة والمنطق أكثرها إمتيازاً .

ونعود إلى طالبنا الذى يأتينا ببعض هذه الخلفيات الجائرة بل الظالمة ، أنه لخطأ فاحش أن المدرس معه فى أول العام أول موضوعات المنهج فهذه الخلفية لدى الطالب يجب أن تزول والمدرس حر فى إتخاذ ما يرى من أسلوب لإزالتها . وإذا كان لى أن أقترح عليه بعض الأساليب فإنى أقترح ما يلى :

١) يجب عليه أن ينجح أولاً فى فرض شخصيته المحبوبة والمهابة على الطلبة . وذلك بديمقراطيته وتفانيه وإخلاصه ومادته الواسعة وإلقائه الواضح والفصيح إذا أمكن ، أن وقوفه فى الفسحة مع الطالب أو أكثر وتبسطه فى الحديث ورفع الكلفة باحتشام يفعل هنا فعل السحر .

٢) وليبدأ فيسألهم عن معنى الفلسفة ويفند بمنطق متئد غير هازىء ما فى إجاباتهم من أغاليط .

٣) ثم يبدأ التفرقة بين الذهن الأسطورى والذهن الناقل دون نقد لأقوال يبدو فيها أن الموتى يحكمون الأحياء بغير حق .

ثم يتقدم إلى معنى الفكر النظرى فى قياس منطقى واستدلال رياضى ثم إلى معنى الفكر التجريبى فتجارب علمية انتهت بقانون يصلح للتنبؤ فقط بأسرار وجواهر لا يطرقها العلم ويتركها محلاً للتأمل الفلسفى . وليتخذ الإنسان مثالاً حياً لذلك . فالعلوم تدرس من كل ناحية ولكنها تترك ألغاز النفس والروح والفكر وبعض جوانب الخيال والإلهام للأفق الفلسفى .

٤) وتقديم قصة كقصة سقراط وصراعه مع مجتمعه الجاهل وأساتذة السفسطة تقدم نموذجاً حياً ومحترم للفلسفة والفيلسوف .

٥) وبالانتقال إلى أوهام بيكون الأربعة والإفاضة فى تغلغلها فى حياتنا الفكرية الجاهل منا ونصف المتعلم تكشف لهم عن خطورة الدور الذى تلعبه الفلسفة فى تنظيف عقل الإنسان .

٦) وأخيراً نقله إلى موقف ديكارت الجرىء من نفسه ومن الكون وخالقه يأخذون الشك المنهجى الذى تشيع فيه روح المنهج الرياضى وقاعدته الأولى التى تقول انه لا يقول قط شيئاً عن أنه حق ما لم يثبت له نهائياً ، وبمنتهى الوضوح والجلاء أنه كذلك . وقيامه بإلقاء كل ما فى عقله من معارف كما يلقى الإنسان كل التفاح الذى بالسلة ثم وقوفه أخيراً على هذه الصخرة الصلبة صخرة «الكوجيتو» أنا أشك إذن أنا أفكر إذن أنا (أى نفسه) موجود . وينتقل بعد ذلك إلى إثبات القطبين الآخرين وهما الوجود والخالق بعد إذا أثير القطب الثالث قطب النفس . . ولا بأس هنا من إيراد برهاناً أو برهانين من براهين ديكارت فى إثبات الله والنفس لدى الطلبة أن فى الفلسفة فلاسفة كبار .

١ ـ يؤيدون الدين ولا يلحدون كما يردد بعض الجهلة من الناس . فماذا يتبقى بعد ذلك إلا أن يقبل الطلبة على الأستاذ ومادته بفهم شديد . وعلى الأستاذ طول العام أن يحافظ على ذلك المناخ الجاد المهاب الذى بدأ به تدريسه لكى تظل المادة أبداً محبوبة وجادة ومهابة فى أعين الطلبة .

ثانياً : ويتبقى بعد ذلك مشكلتان تتعلقان بطبيعة المادة ذاتها أولاً هى طبيعتها الخلافية ، والثانية ما تتسم به أحياناً من تجريد وغموض .

أما الطبيعة الخلافية ، وهي ما دعت وتدعو بعض القيادات التربوية إلى تحبيذ عدم تدريسها بالمرحلة الثانوية ، فإن هذه الطبيعة لا تعيبها ما دام المقصود دائماً هو الخروج من الدراسة بالروح الفلسفية ، بالإبقاء الدائم على ذلك الدافع الظامىء أبداً للحق كما قلنا فى موضوع سابق .

الفلسفة ليست كالجغرافيا أو التاريخ يسهل حسم الحقائق فيها بوثيقة أو مشاهدة شاملة أو تجربة تتكرر عبر القرون . إنها حديقة فيحاء من وجهات النظر المختلفة ينظر فيها كل فيلسوف للموضوع من خلال زاويته الخاصة أو مذهبه الخاص .

وما أمتع أن ينتقل المرء بين هذه الوجهات من النظر ليشبع فكره بالنظرات الثاقبة وليرى دائماً الرأى ، والرأى الآخر فى تواضع وسعة صدر تتسع للنقد الحر مهما كان لاذعاً . ألا يشبع الإنسان ذوقه الفنى داخل معارض الفنون حيث يرى نوعيات مختلفة من التعبير الفنى تستند إلى مذاهب وفلسفات خاصة ، وفى المسرح ، وفى مرقص الباليه وفى قاعات الموسيقى ماذا يفعل الإنسان ؟ ألا يحيا أسمى وأرقى حياة يعلو فيها مرفرفاً فوق تفاهات الحياة ومشاغلها التى تغرقنا فى مستويات لا نكاد نرقى فيها فوق مستوى الحيوان ؟

وما السعادة عند أرسطو ـ وهو حسبما يصفه فولتير ـ (أقوى عقل خلقه الله فى الوجود حتى الآن) أليست فى التفكير وهو القوة الوحيدة التى انفرد بها الإنسان وتميز عن سائر المخلوقات ؟ وما هى أرقى سعادة عند ذلك العقل الممتاز ؟ أليست فى التفكير فى أرقى موضوعات التفكير ؟

إن نجاح العلم وسيادة التكنولوجيا لا ينبغى أن يصرفنا عن السعادة الحقيقية للإنسان بما هو إنسان ، والإنجيل يقول ليس بالخبز وحده يحيا الناس . والمثل الصينى يقول اشتر بنصف القرش رغيفاً وبالنصف الآخر زهرة . . ومع كلٍ فالتدريب على النظر فى جنبات الحقائق اللانهائية أو الميتافيزيقية يكسب الإنسان عمقاً فى النظرة وشمولاً ويضفى عليه من الإرتياح لبعض وجهات النظر ما يخرجه ـ ولو إلى حين ـ من الحيرة والقلق ويجعله قادراً على أن يعالج أموره ومتابعه ويتفاعل مع الأصدقاء والأعداء تفاعلاً أحصف وأكثر توفيقاً ، وربما أمسك به عن الجرى الذى يقطع الأنفاس وراء سراب فى

الحياة كثير ذلك إذا كان حتماً أن نبحث عن نظرية علمية لكل جهد يقوم به الإنسان .

أما التجريد والغموض فما أيسر على المدرس المتمكن المتعمق من التغلب عليهما بالتبسيط والتوضيح والتمثيل والتطبيق ، والمثال الذى أورده أفلاطون عن تشبيه النفس بعربة يجرها جواد برى جامح وآخر كريم طيع ، ويسيطر على الجوادين سائق ينبغى أن يكون يقظاً دائماً لكى يجنب العربة شطحات الجواد الجامح مستعيناً فى ذلك بقوة الجواد الكريم ـ إن ذلك السائق هو العقل ـ ومثال القارة التى لا يرى سكانها المقيدون إلا الظلال على الحائط فيخالونها . الحقائق خير ما يوضح موقفاً فى العالم المحسوس من عالم المثل المجردة الذى قال به أفلاطون . والفلسفة المثالية عند هيجل لا يجب تناولها بالتبسيط كما بسطها الدكتور زكى نجيب محمود فى كتابه «نظرية المعرفة» الذى كان مقرراً فى التعليم الثانوى .

ومع كلٍ فما حاجتنا للتجريدات الفلسفية والمناهج الفلسفية مليئة بالاتجاهات ذات الصبغة الإنسانية والإجتماعية والعملية . إننا نستطيع فى المرحلة الثانوية أن نرجىء بعض الموضوعات المجردة إلى الدراسة فى الجامعة . ومع كل فالمسألة مهما صعبت لا تستعصى على قدرة معلم يمكن إعداده فى كليات التربية والإرتقاء التجديدى الدائم بمستواه عن طريق برامج التدريب السنوية وسبق أن قلنا أن الفلسفة أيسر فهماً من التجريدات والرموز فى علوم الرياضة .

وأخيراً يقول البعض أن الطبيعة الخلافية والصعوبة معاً قد تجعلان رصيد الطلاب من دراسة الفلسفة ضئيلاً وقد تحيلان موقفه إلى شىء من التمرد والرفض .

ولكن يتضح مما قدمنا أن المسألة فى يد المعلم أولاً ، ثم فى يد واضع المنهج وحسن اختياره للموضوعات المناسبة ، ثم هى أخيراً فى الكتاب المدرسى وما ينبغى أن يشيع فى أسلوبه من دقة وسهولة وجلاء ووضوح وحسن تنظيم وتبويب .

وقد ورد فى تقرير لجنة تصحيح اللغة العربية فى امتحان الثانوية العامة فى الأربعينات أن دراسة الطلبة للفلسفة انعكست فى إجابات الطلاب - ولا سيما فى الإنشاء - حيث ظهر العمق والتماسك والتعليل والاتساق فى تسلسل الأفكار على نحو لم يكن متوفراً قبل هذه الدراسة .

ومع كلٍ فلم يكن الكتاب المدرسى المقرر حينذاك بالكتاب المثالى . ولم يكن الكثير من الأساتذة من المختصين ، ولا شك أن النتيجة كانت تكون أفضل عشرات المرات لو كان المناخ الذى تتم فيه العملية أفضل من حيث الأستاذ والكتاب وزمن الخطة المقررة .

وهناك بالإضافة إلى ما سبق مبدأ يقول بحتمية التوجيه الإجتماعى للمواد الفلسفية ويستند ذلك المبدأ إلى ما يقول به «مانهايم» عن اجتماعية المعرفة ، ومن أن الفلسفة لا تنشأ من فراغ وإنما هى صدى لمعاناة إنسان له تاريخ يعيش فى بيئة إجتماعية خاصة لها أثرها فى تلوين تشكيله الثقافى . فأفلاطون وأرسطو مثلاً لم يستطيعا التحرر من فكرة الرق بشدة لا انغماس فيها . وأفلاطون فى سياسته يأتى بما يصلح الفساد الديمقراطى الذى جنى على أستاذه سقراط . ورأى شوبنهور فى المرأة حصيلة تفاعل أمه معه . ورأى رسو فى تعليم المرأة جاء نتيجة لنوعية النساء غير الفاضلات اللائى لقيهن فى جولاته . ومزج الفلسفة بالدين فى العصور الوسطى جاء نتيجة المناخ الكنسى الذى هيمن على عقول الناس بالإضافة إلى عصر النهضة وما أتى به من تراث اليونان ، والفلسفة الوجودية متأثرة بنواحٍ كثيرة ترجع إلى روح العصر .

وكذلك يستند ذلك المبدأ إلى الموقف الذى يتفاعل فيه النظر العلمى مع العمل من أجل اعادة تشكيل الحياة وتحقيق مستوى أفضل من المعيشة للإنسان يذلل فيه العلم الطبيعة ويقاوم الأمراض ويخدم الرخاء الاقتصادى ويحقق للإنسان رصيداً ضخماً من الصحة النفسية .

فإذا كان الأمر كذلك فيجب أن يضع المعلم فى تخطيطه هذه الحتمية على رأس الأهداف التى يحرص عليها وهو يفكر فى هندسة دروسه خلال التحضير . وعليه دائماً أن يجعل المادة فى خدمة الفرد وخدمة الجماعة معاً

هنالك تشيع الحياة فى دروسه وتصبح الفلسفة أداة لها دورها الفعال فى إعادة التشكيل .

ثالثاً : وتأتى بعذ ذلك مشكلة المعلم . . فالمعلم هو روح العملية ، لا سيما فى هذه الظروف الدقيقة التى سلفت وعمودها الفقرى .

فهل عندنا النوعية المطلوبة من المعلمين ؟ إن عندنا ـ فى الحق ـ نوعيات كثيرة يحتاج بعضها إن لم يكن الكثير منها إلى الصقل ، وربما كانت أفضل نوعية هى نوعية الحاصلين على ليسانس الآداب ، تخصص فلسفة ، إلى جانب الدبلوم العام فى التربية . ذلك أن خريجى كلية التربية ـ الليسانس ـ بوضعهم الحالى ربما كانوا محتاجين لقدر من التوازن المفقود بين الإعداد التربوى وبين التزود بالمادة العلمية وسنرى فى نهاية هذا الفصل ملخصاً يقترح فيه تحقيق ذلك التوازن عن طريق عدد حصص المادة العلمية ومواد التربية .

وثمة نوعية تخصصها الإجتماع ، أو الإجتماع وعلم النفس ، وهذه النوعية ، لا تستطيع تدريس المنطق والفلسفة بدرجة عالية من التمكن الذى يشرح صدر الطالب ويحببه فى المادة . . ولابد من تنميتها وتكميلها بدراسات تدريبية .

وثمة نوعية لم تؤهل بخلفية تربوية كافية . وقد يظن دارسو الفلسفة وعلم النفس بالجامعات ان ثقافتهم تغنيهم عن هذه الخلفية ولكن ذلك خطأ فادح ، لأن التربية بعلومها وإن كانت تستند إلى جذور فلسفية فإن فيها من الحقائق والتطبيقات ما يوسع من أفق المدرس ويضع البصمة التربوية على روحه وطريقته فى العرض وتفاعله الخلاق مع الطلبة .

مثل هذه النوعية قد تصقلها الخبرة والتجربة والتوجيه الفنى من المدرس الأول الموجه . . ولكن دراسة التربية ، تمدها بالتعديل الكافى للسلوك التربوى الناجح أو الفاشل ، وتفتح أمامها آفاق واسعة فى جلال المهنة وجدارتها ما ينعكس بدوره على شخصيته كمدرس يمارس ويحتمل مشاق المهنة بروح المحترم والمحب لها ، الواثق من جدارتها ، والمعتز بشخصه كمواطن يؤدى للوطن واجباً جليلاً مقدساً .

وينبغى بعد ذلك ملاحظة الوضع الاقتصادى للمدرس بالقياس إلى الفئات الأخرى فى المجتمع كفئات المهندسين والأطباء وأعتقد أن النضج الإجتماعى وقيم العدالة الإجتماعية كفيلة بتحسين ذلك الوضع إذا ارتفع إلى جانبها صوت العلم مطالباً بحقوقه من خلال نقابة المهن التعليمية .

ويتبقى كذلك ناحيتان فرعيتان خاصتين بمعلم الفلسفة هما قلقه من ناحية ضغط حصصه وإنقاصها . وعدم وجود مجال واسع أمامه يرفع به من مستوى دخله كما يتاح ذلك لمدرس الرياضة واللغات . والواجب فى الناحية الأولى أن يعمل المدرسون متكاتفين على إقناع المجتمع وولاة الأمور بضرورة المزيد والمزيد من الدراسات الفلسفية فى التعليم العام إسوة بما هو واقع فى فرنسا وفى دول عربية أخرى كالمغرب والجزائر وتونس وسوريا ، ذلك أن خطة الدراسة تشتمل العديد من الحصص فى جميع الشعب فى الفلسفة أو السياسة أو الأخلاق والاجتماع أو علم النفس ومناهج البحث وفى الدول الاشتراكية عناية كبيرة بتدريس أيدلوجية المجتمع فى شتى مراحل التعليم وأنواعه ولا شك أن ما أصاب مادة التربية القومية عندنا من إخراجها من المجموع أولاً ، ثم الاقتصار فيها على حصة واحدة لا يعلم إلا الله مصيرها غداً يعتبر نكسة فى عملية صنع المواطن الثورى فى مجتمع نام يتطلع إلى تعويض ما فاته ، وإلى تخليص نفسه من رواسب القرون ، وإلى إتخاذ مركزه اللائق به كمفجر سابق لحضارة شامخة خالدة فى هذه البقعة من العالم .

وماذا يترتب على ضغط الحصص وإنقاصها ؟ سيصبح مدرس الفلسفة مدرس طوارىء يخدم فى أكثر من حقل وتتوزع جهوده العلمية بين الفلسفة والترجمة والتاريخ أو اللغتين الإنجليزية والفرنسية وفى ذلك من المسخ لمهمته الأولى كمدرس فلسفة ما فيه ، وسيصدق عليه قول القائل «أستاذ لكل مهنة أستاذ اللا شىء» .

أما مسألة رفع مستوى المعيشة عن طريق الدروس فقضية عامة ربما أغنى المدرسين عنها تفكير الدولة فى منح بدل طبيعة عمل يرتفع تدريجياً بالضرائب على الدخول الكبيرة حتى تضيق الثغرة بين مختلف الطوائف العاملة فى الدولة .

ومن ثم يوجد لدينا أساس أكاديمى يقيم الجهود الفردية التى بذلت فى حقول لم تمهد من قبل وكانت مزروعة بالأشواك ، ثم يكمل ما بها من نقص ويضع الأساس لإرساء تقاليد جامعية فى هذه الناحية . .

ولا نستطيع هنا إلا أن نذكر بكل تقدير الجهد الذى بذله الدكتور سعيد اسماعيل والاجتهاد الذى قام به الأستاذ صلاح الدين عبدالجواد منذ سنوات بكلية البنات ، وكذلك الأستاذ سماح رافع فى اجتهاده الذى اتضح فى مؤلفه وكذلك الأستاذ عبدالمجيد عبدالرحيم وكذلك الحماس والاخلاص من جانب الأستاذ محمد حسن ظاظا .

كما لا ننسى الدكتور أبوالفتوح رضوان عميد كلية التربية الأسبق فضل استجابته لرغبة تفتيش الفلسفة بالوزارة وسماحه بتدريس طرق خاصة بالفلسفة بعد أن كانت طرق المواد الإجتماعية تدرس وحدها للجميع .

أما من ناحية الإعداد فى المادة والطريقة ، فيجب أن تتوفر فى هذه العملية الأبعاد الثلاثة الآتية :

١) التربية العامة بنسبة ٥٠٪ .
٢) التربية المتخصصة بنسبة ٣٣,٥٪ .
٣) التربية المهنية بنسبة ١٦⅔٪ .

ويقصد بالبعد الأول أن يتزود المعلم بثقافة عامة عن نفسه ومجتمعه وحضارة العصر الذى يعيش فيه حتى يستطيع بدوره أن يزود تلاميذه بما يساعدهم على فهم الحياة وإلا . . ويقصد بالبعد الثانى أن يتزود المدرس بالقدر الكافى من المادة العلمية فى مجال تخصصه فى تطويع هذه المادة لأهدافها ويقصد بالبعد الثالث إعطاء المدرس قدراً من المعرفة بالأصول والأسس التربوية ثم تحويل هذه المعرفة الى مهارات تعليمية حقيقية .

وتتلخص رسالة معلم الفلسفة فيما يلى :

١) لا ينبغى اقتصار عمل المدرس على مجرد المساعدة على تحصيل المعرفة ، وإنما عليه أن يبذل أقصى ما يستطيع فى تنمية شخصية التلميذ بجميع جوانبها علماً وخلقاً وسلوكاً وذوقاً ، ولكى ينجح فى ذلك لابد وأن

يكون قدوة لهم ذلك إلى ملاحظة أن السلوك لا يكتسب بالوعظ اللفظى ، وإنما بمواقف يتفاعل فيها المدرس كرائد مع تلاميذه متصرفاً ومقنعاً فى مناخ من الحرية .

٢) وينبغى أن يكون على استعداد علمى كبير يساعد على أداء واجبه فى تفسير خبرات الطلبة ونواحى المجتمع من حولهم بماضيه وبحاضره وبمستقبله وبمشكلاته وبالحلول الممكنة لهذه المشكلات .

٣) وينبغى أن يكون واسع الخبرة متعدد الجوانب الثقافية الفلسفية حتى يكون قادراً على مد الطلبة بما يشبع فهمهم .

٤) وينبغى أن يكون متجدد المعرفة متابعاً لكل جديد فى مادته لأن التوقف عند رصيده الجامعى والكتاب المدرسى يزيد من دائرة تخلفه عاماً بعد عام .

٥) وينبغى أن يكون قد استطاع أن يكون حياة وفلسفة تربية يصدر فى أقواله وسلوكه ومهنته عنها حتى يبدو أمام طلبته مليئاً ثابتاً قادراً على الإقناع بوجهة نظره . وبالطبع ينبغى أن تكون فلسفته تفاؤلية تعمل على النهوض بالمجتمع وتبرئته من علله وأسقامه .

٧) وغنى عن البيان ضرورة آخذة بالمبدأ العلمى فى تفكيره وحربه للخرافة حرباً لا هوادة فيها .

ويترتب على ذلك تقديره لمسئولياته تجاه المهنة واحترامه لها ، وإعزازه بها ، وعدم ارتكاب عملاً يشينها ، والإسهام فى أعمال الهيئات التى تعمل على رفع مستوى التعليم ، والمشاركة فى حل مشكلات البيئة ، أنه يكاد فى المجتمع أن يكون رسولاً وعلى المجتمع أن يساعده على تحقيق رسالته بتهيئة كل ما يرفع من معنوياته .

وعلى الدولة أن تغرى ذوى المجاميع العالية والذكاء الممتاز بالإقبال على المهنة لا بمجرد تقديم المكافآت التشجيعية أثناء الدراسة ولكن برفع مستواهم الأدبى والاقتصادى بعد التخرج . وأولاً وقبل كل شىء باخضاعهم لاختبار علمى دقيق عند اختيارهم لمهنة التدريس بعد حصولهم على الثانوية العامة

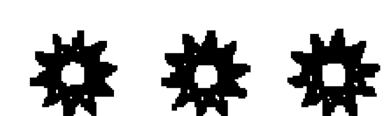
وتحتاج مهنة التدريس كغيرها من المهن الصعبة كالطب والهندسة والقضاء إلى مستوى عال من الذكاء والميول المهنية .

وهنا نقترح فى خطة إعداد معلم الفلسفة دراسات مستفيضة ومتنوعة فى شتى فروع المواد الفلسفية عددها ٢٣ درساً فى السنة الأولى ، ٢٣ أخرى من نفس النوعية فى السنة الثانية وبينها حصة واحدة عن التربية ومشكلات المجتمع ، أما فى السنة الثالثة فعدد الحصص ٢٥ بينها عدد ٢ حصة فى اقتصاديات التعليم عدد ٢ حصة فى المناهج وطرق التدريس ، عدد ٤ حصة تربية عملية ، عدد ١ حصة قاعة بحث تربية ومعمل علم نفس أما بقية الحصص فمواد فلسفية . وفى السنة الرابعة عدد الحصص ٢٥ ، أكثرها فى فروع التربية ، فمثلاً ٢ حصة فى التنمية والتخطيط الإجتماعى ، ١ حصة فى تطور الفكر التربوى فى مصر ، ١ حصة فى نظم التعليم فى الوطن العربى ، ١ حصة فى الادارة المدرسية ١ حصة فى التربية الإسلامية ، ٢ حصة فى أصول التربية ، ٤ حصة تربية عملية ، ٢ حصة مناهج وطرق التدريس ، ٢ حصة فى الخدمة الإجتماعية ، ١ حصة قاعة بحث ومعمل علم نفس على أن الصلة هنا بالمادة العلمية لا تنقطع فثمة ثلاث حصص فلسفة معاصرة ، ٣ حصص مشكلات فلسفية .

ومثل ذلك المشروع كتخطيط لإعداد المدرس المنشود يسد ثغرة عدم التوازن بين المادة العلمية ومواد المهنة . . ويقدم معلماً أكثر إرتفاعاً فى مستوى مادته لجهة العمل بالمرحلة الثانوية ويتلافى ذلك الضمور فى المادة العلمية إزاء المواد التربوية .

رابعاً : أما المشكلة الأخيرة وهى مشكلة الزمن أن جذور المشكلة قائمة فى عدم اقتناع قيادة الوزارة بأهمية المادة وضرورياتها والمشاكل الفلسفية تحتاج فى العرض إلى وقفات طويلة لإنعكاس والتأمل والنقد والمقارنة . إنها ليست تاريخاً يروى الأحداث ولا جغرافيا تصف الواقع . إنها وجهات نظر مختلفة قابلة للنقد والخروج من هذه الدراسة بالروح الفلسفية وبالدافع الدائم الظامىء أبداً للحق ليس بالأمر الذى يمكن تحقيقه بسرعة . . ولذلك فإن القضية فى النهاية ترتد إلى المجتمع والقوى السائدة فيه ومدى قناعتها بأهمية الفلسفة

والحوار فى تنمية الوعى الإجتماعى وتنمية التفكير الناقد الذى ينمى الولاء أكثر من غيره من أساليب الطاعة والضبط الاجتماعى .



الفصل السادس

الخصائص النفسية العامة لطلاب المدرسة الثانوية
ومدى حاجتهم للمواد الفلسفية

التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية ، تهدف إلى تزويد الطالب بالخبرات التى تؤهله للمشاركة فى المجتمع ، فاذا اتفقت هذه الخبرات مع مطالب النمو ، تحقق التوفيق بين حاجيات الفرد وأهداف المجتمع ، والتعليم الثانوى يقابل مرحلة نفسية هامة هى مرحلة مابعد الطفولة أو مرحلة المراهقة ، وتعنى كلمة «مراهقة» التدرج نحو النضج البدنى والجنسى والعقلى والانفعالى مما يجعلها تختلف عن معنى كلمة « بلوغ » التى يقتصر معناها على ناحية واحدة من نواحى النمو وهى الناحية الجنسية ، والمراهقة ذات طبيعة بيولوجية واجتماعية على السواء ، وهى تمتاز بنمو سريع يشمل جميع النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ولذلك ساد الاعتقاد قديما بأن المرهقة مرحلة بحث جديد أو ميلاد جديد للطفل ، ولكن علم النفس الحديث يتجه الى اعتبار المراهقة مرحلة غير مستقلة عن مراحل النمو ، بل هى حلقة فى دورة النمو ، تبنى على ماسبقها ، وتؤثر فى حياة الطفل القادمة .

أما الاتجاه الثانى لعلم النفس الحديث ، فهو يعارض النظر إلى المراهقة باعتبارها فترة من فترات النمو التى تتميز بالثورة ، والتمرد ، لأن تمرد المراهق ينشأ بسبب جهل المشرفين على تربيته بنفسيته فيفرضون عليه القيود التى تحول بينه وبين تطلعه الى التحرر والاستقلال .

وهناك اختلاف بين المربين خول هذه المرحلة من النمو ، فبينما يصفها البعض بأنها مرحلة صعبة يتعرض فيها الشباب لكثير من المشكلات والهموم ، يرى البعض الاخر انها فترة تكيف ، وليست فترة تغير فجائى ، فهى تتسم بالانتقال التدريجى الا ان التغييرات السيكلوجية ، والضغوط الثقافية تحدث مشكلات صعبة التكيف فهى اذن فترة من حياة كل فرد ، أما أن تكون فترة طويلة الأمد ، أو قصيرة الأمد ، وهذا يتوقف على عوامل بيئية وحضارية

واقتصادية واجتماعية معينة ، وبذلك تعتبر الظاهرة السلوكية للمراهق ظاهرة حيوية اجتماعية ، وهى نتاج تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية ، المليئة بالمثيرات المختلفة ، ومن السهل تحديد بدايتها ، ولكن من الصعب تحديد نهائيتها ، والمراهقة مرحلة معقدة نسبيا وترتبط ارتباطا وثيقا بالوضع الحضارى السائد فى المجتمع الذى ينتمى اليه المراهق وعليه تتخذ المراهقة صورا وانماطا متعددة من بلد لآخر ، وفق الثقافات الموجودة . والعادات المتبعة هذا بالاضافة الى الخلافات الفردية بين المراهقين فى البلد الواحد ذى الثقافة الواحدة والعادات المشتركة فاختلاف الاسرة ووسطها الاجتماعى والاقتصادى وثقافة الابوين والاخوة والاخوات كل ذلك له أثر واضح فى صورة المراهقة ، ومن الثابت ان الصفات النفسية السائدة فى تلك المرحلة من مراحل النمو تتمايز فى خصائها عن الاخرى . حقيقة انه لاتوجد فاصلة بين مرحلة واخر ولكن الشكل العام للناشىء يختلف ، كما تتباين اهداف كل مرحلة تعليمية وفقا لذلك ، وتمثل بصورة عامة فترة انتقال تتميز بناحيتين :

١ ـ اتساع نطاق المواقف التى يواجهها المراهق مكانيا وزمانيا واجتماعيا ، فهو ينتقل فى اماكن جديدة متعددة ، وهو ينظر الى المستقبل البعيد ويتطلع الى مصيره ، وهو يتصل بجماعات جديدة خارج نطاق الاسرة والمدرسة .

٢ ـ غموض تلك المواقف الجديدة ، وعدم انتظامها فى اشكال محددة ، مستقرة يسهل عليه ادراكها وفهم طبيعتها .

والمؤلف وهو بصدد دراسة خصائص طلاب المرحلة الثانوية باعتبارهم محور العملية التعليمية ـ يرى أنه مع اهمية القيام بدراسات أصيلة وجذرية حول خصائص الطلاب ، ومدى حاجتهم للفلسفة الا انه لايعتقد بامكانية القيام بدراسة من هذا النوع حيث انها تحتاج الى بحث مستفيض منفصل ، هذا بالاضافة الى توفر العديد من البحوث التى اجريت فى هذا المجال ، سواء التى تتصل منها بخصائص النمو بوجه عام ، او التى تتعلق بدراسة خصائص الطلاب المصريين بوجه خاص ، مما يمكن الاعتمادعليها فى التعرف على خصائص الطلاب فى المرحلة الثانوية ومقتضياتها التربوية ، وسيقوم الباحث فى مناقشة

مدى حاجة طلاب المدرسة الثانوية فى ضوء خصائصهم باتباع الاسلوب التالى :

١ ـ اختيار بعض الدراسات والبحوث التى يمكن عن طريقها تحليلها التوصل الى اهم خصائص نمو طلاب المرحلة الثانوية . والمقتضيات التربوية لها ذات الصلة بالبحث ، هذا مع الاستعانة ببعض الكتب والدراسات التى تناولت خصائص طلاب المرحلة الثانوية .

٢ ـ ان اختلاف طبيعة المراهقة ، وخصائص نمو الافراد ، باختلاف الافراد والمجتمعات والثقافات ، قد لاينافى التسليم بوجود خصائص عامة ومظاهر مشتركة للنمو ، فى هذه المرحلة من التعليم يميزها عن بقية المراحل الاخرى السابقة لها والتالية عليها .

٣ ـ ان التعرف على جميع جوانب النمو ، وخصائص كل جانب لطلاب المدرسة الثانوية فى مصر ، عن طريق الدراسة الميدانية ، يتعدى الجهود الفردية للمؤلف ، وبالتالى فاننى سوف اركز على الخصائص العامة ذات العلاقة الفلسفية ـ كمادة دراسية ، دون التفاصيل الدقيقة لكل الخصائص فى جميع جوانب النمو .

مظاهر النمو العقلى وعلاقتها بمادة الفلسفة :

ان العنأية بالنمو العقلى فى التعليم الثانوى ، موضع اهتمام السلطات التعليمية بل لعل القيمة التى تعطى لهذا المظهر النمائى ـ ولا زالت تعتبر من اكثر القيم وزنا فى هذا التعليم اذا قورنت بمطالب النمو الاخر ، ولاشك ان الاهتمام بالناحية العقلية فى التعليم الثانوى ، ويدعو الى مناقشة مظاهر النمو العقلى لدى طالب التعليم الثانوى من خلال خصائص المراهقة ، وفيما يخص النمو العقلى ، فان النمو فى المراهقة لايقتصر على التغييرات الجسمية والفسيولوجية بل ان المراهقة تتميز بأنها فترة نضج فى القدرات العقلية ، وفى النمو العقلى عموما ، ولكن ملاحظة النمو العقلى اصعب من ملاحظة النمو الجسمى ، إذ من السهل أن نقيس طول الجسم ووزنه ، ولكن قياس العمليات العقلية ، وانواع النشاط المرتبطة بها امر من الصعوبة بمكان . . لقد اثبتت

بعض الدراسات ان طلاب المدرسة الثانوية ، قد احرزوا من النضج العقلى فوق فوق ما احرزه طلاب المرحلة السابقة ، فيصبحوا اكثر عناية بالأمور المعنوية ، واقل اهتماما بالأمور المادية الحسية ، وتظهر لديهم القدرة المتزايدة على التعميم ، والتعامل مع المجردات ، وتطبيق قواعد المنطق والتفكير بلغة النظريات والفروض ، باستخدام مفاهيم الزمان والمكان والعدد فى معالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تدور حولهم ، ومن اهم مانلاحظه فى فترة المراهقة زيادة حب استطلاع المراهق فيما يتصل بظواهر البيئة التى يعيش فيها ، وظواهر الحياة بوجه عام ، ويميل المراهق الى جمع مايستطيعه من معلومات من النوع العملى ، ومما يتصل بالمجتمع ومشكلاته ونظمه ، وتزيد قدرته على إدراك الاحداث الماضية والحاضرة والمستقبلة ، القريبة والبعيدة ، ويصبح المراهق ايضا ميالا الى التجريب فيما حوله ، مما يستطيع الوصول اليه ، كما يتميز المراهق بميله الى التحرر الفكرى فى معالجة الموضوعات النظرية العقلية المجردة ، حيث يميل المراهق فى فترة معينة من مرحلة المراهقة الى التفكير فى معنى الحياة ، ومكانته فيها ، وتصبح لديه القدرة على معالجة المسائل الاجتماعية بطريقة جدية ، وتحليل المواقف تحليلا معقولا ، كما يستطيع ان يقوم نفسه تقويما يتسم بالدقة اكثر مما كان عليه قبل لك ، فالمراهقين عموما يهتمون بالمشكلات الفكرية ، والقضايا السياسية والاجتماعية اكثر من اهتمامهم بالمناهج الدراسية ، وقد يساعد ذلك على القدرة الاستقرائية التى تبدو فى سهولة اكتشاف القاعدة من جزئياتها . والقدرة الاستنباطية التى تبدو فى سهولة معرفة الجزئيات تحت لواء قاعدة عامة ، والقدرة على اقامة الاحكام . . وهى من الملامح الاساسية للنمو العقلى فى حياة المراهق :

متطلبات النمو العقلى :

١ ـ ان المطلب الاول للنمو العقلى يتعلق بنمو القدرة العقلية العامة من حيث انها تصل الى اقصى نمو بها ، او على الاقل تقترب من أقصى نمو لها فى نهاية التعليم الثانوى ، ومعنى ذلك من الناحية التعليمية ان الطالب فى هذه المرحلة يستطيع ان يتعلم اى موضوع ويكتسب أى مهارة ، على شرط ان

يقدم له داخل اطار معين ، من الأطر التى تيسر له حسن التفاعل فى هذه المواقف المختلفة ، ولاشك أن المدرسة المؤسسة الاجتماعية التى صنعها المجتمع لنقل تراثه الثقافى والاجتماعى والعلمى الى الاجيال المقبلة ، وبالتالى فان المدرسة هى الكفيلة باتاحة الفرص للطلاب لاكتساب المفاهيم الاجتماعية اللازمة لهم فى حياتهم ، ونحن اليوم نعيش فى حقبة حضارية على قدر كبير من الاهمية ليس فقط من النواحى الاقتصادية والسياسية بل كذلك من النواحى الثقافية والفكرية والاجتماعية ففى الناحية الاجتماعية ، نحن ننزع الى تربية جيل جديد ، قادر على تحمل المسئوليات الاجتماعية ، وفهم القيم الجديدة التى نعيش فيها ، اما فيما يتعلق بالنواحى العلمية ، فان طلاب التعليم الثانوى ينزعون بشغف نحو اكمال مفاهيمهم عن هذا الجزء من الحضارة ، بطريقة منظمة تساعدهم على فهم الاحداث الجارية حولهم ، فطالب التعليم الثانوى ينشد فهم الافكار الرئيسية والمبادىء العامة الكامنة وراء تحطيم الذرة ، كالنظرية النسبية . . الخ ، وهذه كلها امور تعالج فى اى منهج من مناهج الدراسة ويجب ان تكون هدف واضعى المناهج ، ليس بحال من الاحول ، حشو اذهان الطلاب بمجموعة من المعارف والمعلومات التى لارابط بينها ، وانما تنظيم المناهج بناء على تحديد مجموعة المعانى والمفاهيم التى يسوء الطالب ان يتعلمها . . وهكذا حتى يخرج للمجتمع مواطنا مزودا بمجموعة من المعانى والمفاهيم . التى تساعده على التوافق العقلى لسير الحضارة وركب التاريخ .

٢ ـ أما المطلب الثانى للنمو العقلى ، فإنه يتعلق بتوزيع هذه القدرة العقلية وذلك ففى تخطيط الخبرات التعليمية ، يجب أن يراعى واضعوا المناهج والمدرسين هذه الفروق التى توجد داخل الفصل الواحد .

٣ ـ اننا اذا اخذنا فى الاعتبار حقائق النمو العقلى ، وأردنا ان نترجمها فى عبارات ومطالب هذا النمو التعليمية ، فأننا نجابة بمشكلة ايجاد المنهج المتمايز ، الذى يتصف بأن فيه قسطا من العمومية ، بيد انه ينمى فى القسط الاخر منه ، نمو التمايز الاختيارى فى بقية موارده المختلفة ،

ونقصد بالمنهج المتمايز ، المنهج الذى تتنوع مواده على اساس تنوع القدرات التى تتمايز فى هذه المرحلة الدراسية ، فلا يجدر بنا ان نقتصر على المواد التى تعتمد على القدرة اللغوية ، والقدرة العددية ، إنما يجب ان نضيف مواد اخرى ، تعتمد على القدرة المكانية والقدرة الميكانيكية . وهذا المنهج المتمايز لايفيدنا فى قدح قدرات الطلاب المختلفة فحسب بل فى تحقيق التكامل فى الخبرات المطلوبة .

٤ ـ إن من أبرز الخصائص المتصلة بالنمو العقلى للطلاب هو ازدياد القدرة على زيادة المعارف واتخاذ القرارات وتكوين الاحكام ، وممارسة المنطق ، ولذلك ترى الدراسات التى اجريت حول هذه الخصائص مايلى :

أ) ـ البدء فى تعليم التلاميذ قدرا كبير من المعارف المتصلة بالمواد المختلفة .

ب) ـ الاهتمام بتدريب التلاميذ على كيفية اصدار الاحكام .

جـ) ـ البدء فى تعليم التلاميذ المبادىء والمفاهيم الصحيحة للعلم .

د) ـ توفير الخبرات التى توضح للطالب المواقف المستقبلية التى قد يجابهها فى أيامه المقبلة عن طريق إتاحة الفرصة له لاكتساب المفاهيم الاجتماعية واستكمال مفاهيمه العلمية بصورة منظمة ، تساعد على فهم الأحداث الجارية .

٥ ـ يرتبط النمو العقلى لطلاب المرحلة الثانوية بظهور بعض الاهتمامات الخاصة فى المجال الثقافى من اهمها :

الاتجاه من المحسوس الى المجرد والقدرة على الوصول الى مستوى الافكار المجردة ، حب الاستطلاع العقلى ، الاتجاه نحو الأخذ بالفماهيم الاخلاقية ، تمشيا مع هذه الاهتمامات يقترح الباحثين مايلى بالنسبة لمناهج المدرسة الثانوية .

أ ـ الاهتمام بالمفاهيم والمبادى العامة .

ب ـ البدء فى تدريس النظريات والافكار المجردة .

ج ـ الاهتمام بالقيم الاخلاقية ، والاتجاهات السلوكية السليمة .

د ـ الاهتمام بتدعيم اتجاهات المراهق ، ونحو الخير والعمل الصالح والمشاركة الوجدانية والرغبة فى الاصلاح .

٦ ـ ان الزيادة فى القدرات العقلية ، التى جاءت متدرجة ، قد تؤدى الى نتائج خطيرة من حيث مدى استثمارها والافادة منها ، فالقدرة على التذكر والاستدلال فى ميدان الثقافة والتحليل ، وقدرة المراهق على استيعاب مفاهيم مجردة كالعدالة والفضيلة تفتح أمامه آفاقا واسعة فى تطوره الفكرى ، وما يصدق على الاستدلال ، يصدق على الخيال اذ يمكن استثماره كذلك فى هذه القدرة على نطاق واسع فى تذوق الآداب والفنون .

٧ ـ وثمة نتيجة هامة ـ فى ضوء ماسبق ـ ان طالب المرحلة الثانوية ، ليس قادرا فقط على دراسة مادة الفلسفة ، بما فيها من مفاهيم مجردة ـ ومذاهب اجتماعية ، بل ان هذه ضرورة حياة :

أ) ـ حتى يتحقق نمو العقل ، ويستمر فى الزيادة .

ب) ـ حتى تتكامل الجوانب العقلية مع الجوانب الاخرى ، ويتحقق مبدأ شمول النمو .

ج) ـ تغيير الرد الحاسم لمن يتعللون بأن الفلسفة تحتاج لقدرات خاصة ليست متوافرة لتلميذ المرحلة الثانوية ، ولذلك يطالبون بالغاء مادة الفلسفة .

ولهذا فان تدريس الفلسفة فى هذه المرحلة من التعليم يختلف عن تدريس اى مادة دراسية اخرى ، بحيث يصبح الهدف الاساسى من تدريسها لاينحصر فى اكساب الطلاب وتلقينهم معارف وآراء فلسفية معينة وانما ينبغى ان يتجه الى تدريبهم على التفكير والقدرة على الجدل العقلى والمناقشة والحوار الديمقراطى من خلال طرح المشكلات الفلسفية المختلفة وهى من المهارات التى تلائم عدداً كبيراً من الأهداف التربوية .

وتقتضى هذه الحقائق من منهج الفلسفة مايأتى :

١ - تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة ، يو القفز إلى النتائج ، وتقديم الحقائق إلى الطالب بدون اخفاء أو تشويه .

٢ - أن يولى المنهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا الفكرية والاجتماعية ذلك انها تنمى القدرة على التفكير السليم وما يتصل بها من مهارات .

٣ - ان يعنى المنهج باكساب مهارات التفكير الناقد الموضوعى .

مظاهر النمو الاجتماعى وعلاقتها بمادة الفلسفة :

يقرر كيرت ليفين صاحب نظرية المجال ، ان المراهقة تتمثل بصورة عامة فى الآتى :

١ - فكرة انتقال تتميز بناحيتين :

أ)- اتساع نطاق المواقف التى يواجهها المراهق ، مكانيا وزمانيا واجتماعيا فهو ينتقل فى اماكن جديدة ومتعددة ، وهو ينظر خارج نطاق الاسرة والمدرسة .

ب)- غموض المواقف الجديدة ، وعدم انتظامها فى اشكال محددة مستقرة .

٢ - وموقف مستقل ، فى فترة انتقال اجتماعى ، حيث يكون على المراهق ان يتجاوز عالم الطفولة الى عالم الكبار .

ويلخص محمد مصطفى زيدان أهم مظاهر النمو الاجتماعى فيما يلى :

أ) - التآلف ومظاهرة : ميله الى الجنس الاخر ، وفى وثوقه وتأكيده لذاته ، وفى خضوعه لجماعة النظائر ، وفى عمق بصيرته الاجتماعية ، وفى استاع دائرة نشاطه الاجتماعى .

ب) - النفور : يتلخص فى تمرده على الراشدين ، وسخريته من بعض النظم القائمة ، وتعصبه لارآئه واقرانه ومنافسته لزملائه فى العابهم وتحصيلهم ونشاطهم .

فالسلوك الاجتماعى للمراهق لايعدوا ان يكون نتاجا لتفاعل مجموع القوى العضوية والوجدانية والعقلية من مؤثرات البيئة الاجتماعية والثقافية التى يعيش فيها المراهق .

متطلبات النمو الاجتماعى :

١ ـ حصول المراهق على الاستقلال الاجتماعى ، بالنسبة لأبويه ، والبالغين من حوله ، وقد يرتبط هذا المطلب الاجتماعى بعمل المراهق جزءاً ، من الوقت كى يستقل اقتصاديا .

ومن جهة أخرى حتى لاتؤثر نزعات الاستقلال والوقوف بمعزل عن سلطة الولدين ، فى علاقة الحب والمودة بينهما .

٢ ـ تكوين علاقات مع أقرانه ، ويتطلب هذا أن يتكون لديها إتجاه انشائى تعاونى نحو الاشخاص ذوى الميول المختلفة والقدرات والخبرات .

٣ ـ الاختيار للمهنة ، والاعداد والاستعداد لها ، فهناك فرص أمام المراهقين للتذوق المهنى ، وأمام المدرس للتعرف على ميول تلاميذه ، المراهقين وقدراتهم ، وذلك أثناء الهوايات التى يشجعها المنهج الدراسى وفى أثناء عمل التلاميذ فى ورش المدرسة ومعاملها ، وفى اثناء زيارات ـ التلاميذ لما يوجد فى البيئة المحلية ، من ورش او مصانع أو معامل أو حقول أو منشآت أو مؤسسات مختلفة ، وفى اثناء تدريب التلاميذ عمليا فى بعضها وكذلك فى اتصال التلاميذ باهل البيئة المحلية ليجمعوا مايحتاجون اليه من معلومات ، ويوجه المدرسين تلاميذهم فى ذلك على الا يفرضوا على اى تلميذ منهم مهنة من المهن ، بل يوجه المدرسين كل تلميذ وفق ميوله وقدراته ، ويتركون له حرية الاختيار ويكن هذا الاختيار فى اواخر المراهقة ، حيث تكثر خبرات المراهق وتتضح ميوله ، وتتضح اتجاهاته النفسية .

٤ ـ بناء قيم مرغوبة فى المجتمع ، وعلى المراهق ان يمارس تلك القيم من الناحية الاجتماعية والاخلاقية والروحية ، على ان يشجع المنهج المدرسى

المراهقين على اختيار ماتقبلوه من عادات ، واتجاهات نفسية عمليا ، وكذلك ماكتسبوه من قيم ونظم خلقية ، وما اصبح لديهم من وجهات نظر ، ومايصدرونه من احكام على الناس ، وما يمارسوه من قواعد خلقية ، ومايتبعونه من مثل عليا ـ ويكون مجال هذا الاختبار العملى علاقات المراهقين وتعاملهم بعضهم مع بعض فى المدرسة ، كما يكون مجاله محيط بالاسرة فيدرك كل مراهق عمليا مدى صلاحية هذه النظرية للتطبيق ، ويرشد المدرسين تلاميذهم المراهقين على أساس ما يدل عليه هذا التطبيق ، وتكون الصعوبات التى يجدها المراهقين فى تعاملهم بعضهم مع بعض ، مع غيرهم موضع مناظرات ومناقشات فيما بينهم تحت اشراف مدرسيهم ، وفى هذه المناظرات والمناقشات يوجه التلاميذ ليفهموا ان المثالية ، وان كانت غير محققة تماما فى واقع الحياة فليس معنى هذا اهمالها أو التشكك فيها بل يجب العمل على تطبيق كل مايستطاع منها فى الظروف المحيطة مع العمل على توسيع نطاق تطبيقها بقدر المستطاع .

٥ ـ نمو الميول والمفاهيم والمهارات اللازمة للانخراط فى سلك المجتمع الذى يعيش فيه وتحمل مسئولية سلوكه الاجتماعى وتعلمه القراءة والمناقشة من خلال المنهج المدرسى الذى يوجه قدرة المراهقين عل يالنقد توجيها اخر اكثر قيمة اذ يشجعهم على نقد الظواهر الاجتماعية نقدا بناءا يتخذ اساسا لتوجيههم الى الاشتراك الايجابى فى اصلاح المجتمع .

٦ ـ يتولد عن الميل الى الانتقال الاجتماعى ، حاجة شديدة لدى المراهق الى المثال ، بديلا للاب ، يكون موضع ـ اعجابهم وتقديرهم . . وحيثما يمكن ان نحقق المثال لهؤلاء الطلاب من بين الشخصيات العامة الفكرية او السياسية او التاريخية ، ينتج ذلك تأثيرا كبيرا على سلوكهم الاجتماعى وتشربهم القواعد والعرف والتقاليد . وادراكهم المفاهيم الاخلاقية السائدة .

٧ ـ كذلك من اثر هذا الانتقال ، ان يتولد لدى المراهق الحساسية الشديدة للاوضاع الاجتماعية ، ويمكن ان تستثمر هذه الحساسية ، لتكون طاقة دفع لما تحتاجه مصر من تغيير فى القيم والسمات والخصائص المريضة على

المستوى الثقافى والاجتماعى وتجاوزها نحو الافضل ، وهذا يقتضى ان يؤكد منهج الفلسفة على النواحى الآتية :

أ) ـ التعرف على الشخصية المصرية ، والثقافة المصرية بما فيها من سمات مرضية ، ينبغى تجاوزها .

ب) ـ التعرف على الواقع الاجتماعى ، وتفسيره ، ومايوجد به من مشكلات اجتماعية .

ج) ـ تدريب الطلاب على نقد الواقع ، ونقد أنفسهم ، والمنافشة والحوار مع غيرهم من الطلاب ، والحوار الفكرى الصحيح يستلزم الماما ووعيا بأهم قضايا الفكر ، وشتى اتجاهات الفلسفة قديما وحديثا .

د) ـ تنمية الولاء ازاء المجتمع المحلى القومى ، من خلال فهم المشكلات الوطنية والاجتماعية على المستوى المحلى والمستوى القومى ، وغرس الثقة فى قدرة العقل العربى على التفكير والابتكار ، مع تناول تراثنا القومى بالنقد والتلحيل ، من خلال ربطه بما يحدث حولنا من تغييرات .

مظاهر النمو الانفعالى وعلاقتها بالفلسفة :

فى فترة المراهقة ، وبخاصة فى اوائلها ، يكون النشاط الانفعالى كبيرا ، يختلف عما كان عليه فى مرحلتى النمو السابقتين ، وعما سيكون عليه فيما بعد المراهقة ، ويؤثر هذا النشاط الانفعالى فى جميع انواع انماط سلوك المراهق ، ومظاهر النشاط الانفعالى ليست واحدة طول الوقت ، بل ان بعضها يظهر مدة من الزمن ثم تقل حدته او تختفى ، فى حين ان بعضها الاخر يستمر وجوده وتتأثر هذه الانفعالات بعوامل كثيرة اهمها :

أ ـ التغييرات الجسمية الداخلية والخارجية .

ب ـ العمليات والقدرات العقلية .

جـ ـ التآلف الجنسى .

د ـ العلاقات العائلية .
هـ ـ معايير الجماعة .
و ـ الشعور الدينى .

وقد تدور بعض الانفعالات حول أمور أو موضوعات كانت موجودة فى سنوات سابقة ، كما تتأثر الانفعالات بالتراث الثقافى والحضارى فى المجتمع .

ويختلف المراهقين بعضهم عن بعض فى انفعالاتهم ، فمنهم من يصبح حادا فى انفعالاته ، ولايوجد الارشاد والبيئة الصالحتين فينحرف ومنهم من يصبح منطويا على نفسه ، ومنهم من يصبح متزنا فى انعفالاته ويوائم بين نفسه وبين مجتمعه . ويضاف الى ذلك ان النضج الواجدانى ، لايتوقف فقط على ماوصلت اليه السن ، ولكنه يتحدد أيضا بأسلوب التفكير والعمل والسلوك الذى يقوم به الفرد .

متطلبات النمو الانفعالى :

١ ـ ما دامت مظاهر النشاط الانفعالى لاتكون واحدة طوال فترة المراهقة ومادامت هذه المظاهر تتأثر بعوامل كثيرة وتختلف باختلاف الافراد ، فان نشاط التلاميذ المراهقين « الفردى والجماعى فى المدرسة وخارجها » يجب ان يصبح مجالا يتعرف فيه المدرس على انفعالات كل تلميذ منهم ليوجهه توجيها يناسبه ويجعله يسير نحو النضج الانفعالى فيستغل المدرس فى ذلك مناقشات الطلاب واحاديثهم الحرة ، وتعاملهم بعضهم مع بعض ، ومع المدرسيّن ، ومع الكبار فى البيئة المحلية ، ويستعين المدرس ايضا بالاتصال بأولى الأمر، وبالرجوع الى بطاقات التلاميذ المدرسية ، ويفهمه تأثير المجتمع الذى يعيش فيه التلميذ .

٢ ـ ولكى تخفى وطأة الانفعالات الشديدة العنيفة يجب ان يكون المدرس رقيقا مع تلاميذه مرنا فى مواجهة انفعالاتهم ، ويوجه المدرس كل تلميذ فى رفق ومودة ، توجيها يدربه على التريث ، وعلى ضبط الانفعالات ، كما يجعله يشغل أوقات فراغه فى هواياته ونشاطه الجماعى المتنوع فى جو من

الصداقة والود مع زملائه ، ويستغل المدرس كل مناسبة ليساعد التلميذ على تنمية الثقة فى نفسه ، وعلى فهم الظروف المحيطة به ، وليدربه على وضع الخطط ، وجمع الادلة الكافة الصحيحة قبل اصدار الاحكام ، فكل هذا يساعد على الاتزان الانفعالى .

٣ ـ ان يتيح المنهج للمدرس فرصا فى جميع المواد الدراسية لتشجيع التلميذ المراهق على التحدث عما يشعر به من مشكلات ، وتتخذ هذه المشكلات محورا لجمع المعلومات والقيام بالوان من النشاط ، حيث يساعد كل هذا على تخلص المراهق مما يقلقه او يشككه ، او مما يوجد لديه من صراع نفسى ، كما يجعله يتعلم السلوك المناسب للمجتمع الذى يوجد فيه .

٤ ـ تدريب الطلاب على النقد الذاتى ، وعلى استخدام النقد كأساس من اسس التحسين . . فيشترك كل تلميذ مع جماعته فى نقد مايقومون به من نشاط نقدا يرمى الى التحسين كذلك ، وحين ينقد المدرسون اى عمل من اعمال تلميذ فان نقدهم يكون موجها الى العمل نفسه ويكون النقد فى صورة يتخللها التشجيع ويلاحظ المدرسون فى كل هذا ان تتكون لدى التلميذ بالتدريج قدرة على تقبل النقد البناء ، بصدر رحب مع قدرة على قيامه بالنقد السليم بقدر المستطاع .

٥ ـ إن محاولة تحقيق التوافق الانفعالى ، تتم عن طريق تنمية الثقة بالنفس وشعور المراهق بذاته ، وتعزيز الثقة بها ، واشعاره بانه مثل الاخرين ويتحقق ذلك بشغل وقت فراغه بالمفيد من الاعمال ، والنافع من الهوايات ، ومساعدته على تحديد فلسفة ناجحة فى الحياة .

٦ ـ إن النمو الانفعالى بما يتضمنه لدى المراهقين من مشاعر حب ، وحاجة شديدة الى المحبة يمكن للتربية ان ـ تنطلق منها ، فيوجه حب البشرية جمعا ونحو حب الفضيلة والحق والجمال ، والتعلق بالاهتمامات الانسانية العليا .

٧ ـ ان تساهم مناهج الفلسفة فى تحقيق بناء ثقة المراهق فى نفسه من خلال :

أ) ـ اتباع اسلوب الحوار الفلسفى والنقاش الحر ، بحيث يتيح للطلاب

التعبير عما يجيش فى صدورهم بازاء القضايا والمسائل الاجتماعية .

ب) ـ قيادة هذه المناقشات قيادة مستنيرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الانشطة الفلسفية ـ الشامل المتفتحة ـ على كافة الاراء .

ج) ـ تنمية القدرة ، والثقة بالقدرة على تغيير المجتمع ، بالعمل الايجابى .

٨ ـ ان تساهم مناهج الفلسفة فى تحقيق الاتزان الانفعالى بما يلى :

أ) ـ ان يحقق التذوق الجمالى والابداعى والخلقى ، وكذا تذوق الاعمال الفنية والجمالية .

ب) ـ ان المناشط الفلسفية التى يتيحها المنهج خارج الفصل ، يستطيع ان يبرز دور العلاقات الانسانية امام المراهق ، ويبعده عن الكبت والخوف واساليب التحكم ، واتساع المجال امامهم بالادلاء . . . بوجهات نظرهم وتشجيعهم على المبادأة بالابتكار .

جـ) ـ تحقيق الوعى للتلاميذ ، حتى يتمكنوا من الاشتراك فى حياة الجماعة .

المقتضيات التربوية فى منهج الفلسفة :

أولاً : مساعدة الطلاب على التوافق النفسى : وهذا يتضمن :

١) تحرير الطالب من الأفكار والآراء المتواترة ، أو النواحى العاطفية أو القفز إلى النتائج ، وتقديم الحقائق إلى التلميذ دون مبالغة أو تشويه .
٢) أن تولى المناهج عناية خاصة بالمشكلات والقضايا الفكرية والاجتماعية ذلك أنها تنمى القدرة على التفكير السليم وما يتصل بها من مهارات التفكير الناقد الموضوعى .
٣) بناء ثقة المراهق فى نفسه من خلال اتباع اسلوب التعبير عما يجيش فى صدورهم بازاء القضايا والمسائل الاجتماعية ، وقيادة هذه المناقشات قيادة مستنيرة داخل الفصل وخارجه على مستوى الانشطة الفلسفية .

٤) تحقيق الاتزان الانفعالى من خلال التذوق الجمالى والابداعى والخلقى لدى الطلاب حتى يتمكنوا من الاشتراك فى حياة الجماعة عن طريق ممارسة الاعمال الايجابية على المستوى الاجتماعى .
٥) الفلسفة فكر ، والفكر تأكيد جوهرى للذات ، والانسان المفكر هو القادر على التمرد والثورة على سياط الارهاب .

ثانيا : توظيف الحقائق التى تحتوى عليها المواد الفلسفية فى خدمة العلومات بقدر ماهو تعديل فى السلوك والانسان لايوجه اجتماعيا لأنه عرف الحقائق الأجتماعية ولكن لان سلوكه تعدل بحيث اصبح فى الحدود التى هى فى صالح الجماعة . لذلك فالمهم ليس المناهج ولا حقائقها وانما المهم هو ما وراء المناهج ، وهو التوجيه العقلى نحو التطور والتقدم ، وهذا هو المقصود بالاتجاهات العقلية والقيم والمفاهيم الاجتماعية وهذا هو المهم فى المواطن . وليس معنى هذا أن العلم ليس مهما ولا أن الحقائق ليست مهمة ، بل أن هذا معناه أن تلك الأشياء تعطى أهمية اكثر مما لها الآن ، فلا تقتصر عليها ، أنما تعلل بحيث يظهر مغزاها ، وبحيث تحقق الفائدة الاجتماعية منها .

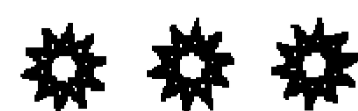
ثالثا : مد الطلاب بالمقومات اللازمة لاقامة علاقات انسانية هى النتاج العام للموقف الأجتماعى الذى يوجد فيه الفرد من جماعة من الناس ذات الهدف المشترك ، ولاشك أن وجود التلميذ بالمدرسة يمتص منه جزءا كبيرا من الوقت يصل ألى مايقرب من ست ساعات يوميا ، ولذلك يقوم هذا الموقف الإجتماعى بتكوين علاقات بينه وبين التلاميذ ويتيح لكل واحد من أفراد المجموعة أن يعرف غيره ، ويدرك العلاقة بينه وبين الاخرين ، ويعمل على تحسين هذه العلاقة . وهذا يحتاج الى تحديد بعض المقومات الرئيسية التى يتحتم على الفلسفة أن تساهم فى توفيرها ، حتى تضمن نوعا من العلاقات الانسانية السليمة ، من هذه المقومات :

١) الدوافع الفردية والجماعية والسيكلوجية والاجتماعية والثقافية ففى تدريس علم النفس ، ينبغى أن نؤكد على هذه الجوانب الانسانية والاجتماعية وعلى ضرورة تهذيب الدوافع الاولية ، وصبغها بصبغة إنسانية وإجتماعية .
٢) الروح المعنوية ، من خلال توجيه أعضاء الجماعة الى التعاون والتماسك

من تلقاء أنفسهم لاتتيحه سلطة خارجية ، ووجود أقل قدر من الصراع والاحتكاك بين اعضائها وكذا وجود أهداف مشتركة يعمل الجميع من أجلها وأتجاهات نفسية ايجابية لدى الأعضاء نحو أهداف الجماعة .

٣) المفاهيم والمدركات التى يكون لها دور كبير لايقل عن دور الدوافع فى تحريكنا نحو سلوك ما . بل أن هذه المفاهيم والمدركات هى التى تعطى للدوافع أبعادها وحدودها وأوصافها . والواقع أن الناس فى تعاملهم مع بعض لايتعاملون بحقائقهم فقط ، وأنما يتعاملون بمفاهيمهم ومدركاتهم عن بعضهم البعض ومن هنا كانت أهمية دراسة السلوك الأنسانى ، والجهاز النفسى للفرد فى علم النفس فذلك يتيح للتلميذ الفرصة للأعتماد فى تعامله مع غيره على حقائقه . ولاشك ان . . الاستسلام لبعض المفاهيم والتصورات القبلية الخاطئة ، والتعصب لها فى معاملتنا مع الاخرين ، من العوامل التى تهدد علاقاتنا الانسانية بالتفكك والانهيار . ومن هنا جاءت أهمية دراسة كل من المنطق والفلسفة ، ذلك أن من أهم ماتؤدى اليه دراستها تدريب الدارس على الاستخدام الدقيق للمفاهيم والمدركات ، للوقوف على أصول المنهج العلمى للفكير ، ومايؤدى اليه كل ذلك وغيره من الميل الى عدم تقبل كل مايقرأ ، أو يسمح تقبلا أعمى دون ـ فحص وبحث ، ومن هنا أيضا كانت ضرورة المناقشة وأتاحة الفرصة للابتكار والتجديد ومحاولة كل فرد أن يزيد فهمه الصحيح عن نفسه وعن غيره ، كل هذا من أجل تصحيح كثير من المفاهيم والتصورات وتعديلها ، وبالتالى تحسين العلاقات .

وهكذا . . فى ضوء ماسبق نلاحظ أن الفلسفة تسهم بدور أساسى فى الوفاء بالمتطلبات التربوية لطالب المدرسة الثانوية ، ومساعدته على التوافق النفسى ، وبناء ثقته فى نفسه من خلال اتباع اسلوب الحوار الفلسفى .



الفصل السابع

دور المنطق فى تنمية التفكير الناقد

فى البداية اذا طرحنا السؤال : لماذا نعلم الناس ؟ فإن هذا السؤال من الناحية الشكلية يبدو سهلا ، ولكنه فى الحقيقة صعب على كثير من المتعلمين وذلك مثل هذا السؤال الشائع لايجد أجابة سريعة أو سهلة لانه يتعلق بالفلسفة الاجتماعية وماتتضمنه من أهداف تربوية . وبالتالى يصبح السؤال : ماهى التربية فى المجتمع ؟ وحين نتحدث عن الأهداف فأننا نواجه صعوبة ترجمتها الى جوانب إجرائية وعملية . ولذلك فأننا أذا قلنا ان أحد أهداف التربية هو أمداد المتعلمين بمهارات متنوعة لأعدادهم للعيش فى المجتمع الحديث فإن على مصممى المناهج عمل قائمة بهذه المهارات المطلوبة وهنا تواجههم مشكلة الاختلاف على مصطلح المهارة ، ومن ثم فإن عليهم أن يحددوا ما يقصد ـ بالمهارة . ولكن الأهم من هذا هو أن اختيار هذه المهارات وتحديدها يتطلب أحكام قيمة .

مما سبق يتضح أن هدفاً تربوياً معينا يمكن أن يكون غير واضح مثل السؤال الاساسى الذى طرحناه فى البداية وكلما كان السؤال كبيراً وشاملاً فأنه تظهر مشكلات جديدة . وهذه المشكلات تبدو واضحة فى تحليل الهدف التعليمى هى ما يصطلح عليه بمشكلات المفهوم . ذلك أن المشكلات ذات الوجوه المتعددة بتلك المفاهيم مثل « مهارة » العيش فى مجتمع حديث تمثل مشكلة فى سياق الهدف التربوى الذى طرحناه من قبل ، ولكنها فى سياقات أخرى يمكن استخراج معانيها بسهولة ، ومن ثم لاتصبح مشكلة .

وهكذا يتضح ان التحديد الاجرائى للأهداف التربوية يتطلب التبرير النظرى ذلك أن للتربية بعدين رئيسيين هما : البعد السلوكى والبعد المعرفى وقد تصدى لهذه المشكلة « جون ديوى » فى كتابه « الديمقراطية والتربية »

بقوله : من الناحية النظرية لايمكن لأحد أن يشك فى أهمية تقدير المدرسة للعادات الجيدة فى التفكير .

وأذا كان التعليم مرادفا لتنمية مهارات التفكير فما هى الأثار التى يمكن أن تترتب على التعليم الحديث بشكل عام ؟ وكيف يمكن ان يؤثر ذلك على التدريس فى الفصل ؟ والاجابة على هذه الاسئلة يتطلب تحليل معنى التدريس ومادا يعمل المعلمون ؟ . . وهنا يمكن أن تتبع طريقة اتبعها احد . . التربويين المعاصرين . وهو « توماس جرين » فى أنشطة التدريس التى يمكن أن تكون بديلا للطريقة التقليدية فى التدريس ، وذلك من خلال قيام المعلم بأنشطة خارج حجرة الفصل ، تساعد على الطرق المختلفة للتفكير ، ومنها التفكير الناقد .

التفكير الناقد له علاقة بالمنطق . . ولكن السؤال الذى يطرح نفسه هو :

** هل هذه العلاقة اسمية أم أنها علاقة ارتباط وثيق ؟ والاجابة على هذا السؤال تتحدد فى وجود اتجاهين . الاتجاه الاول يقوم على أساس أن هذه العلاقة مجرد إسمية فقط .

أما الاتجاه الثانى فيرى : أن المنطق هو الذى يحدد قواعد ونظم التفكير الناقد .

والاتجاه الاول يستند الى أن عملية التفكير لاتتبع أسلوب أشكال القياس المنطقى ، لكن المنطق يمدنا بقوانين ، نستطيع من خلالها أن نقيم سلامة التفكير ، فالأشكال المنطقية أذن لاتصف التفكير الفعلى ، ولكنها ترتبط بالمثل الأعلى : كيف يجب أن نفكر ، ومن ثم فإن العلاقة بين المنطق والتفكير يبدو وأنها تهيئة مناخ فكرى متغير أكثر من أنها أكتشافات أساسية عن طبيعة التفكير وهذا يتضمن عددا من النتائج الهامة فى سيكولوجية التفكير ، ذلك أن هذا النوع من التمييز مألوف فى كتابات علم النفس « كوفكا » يميز بين التعليم كأنجاز ، والتعميمات المسئولة عن هذا الانجاز ، وكذلك يميز كهلر بين الأخطاء المقبولة ، والأخطاء غير المقبولة من حيث أن المقبولة قد تكون مناسبة فى الموقف الى حد ما ، رغم أنها لاتحمل مشكلة مثل الأخطاء الاخرى .

ومرة اخرى نجد أن الفرق هو فى العملية نفسها ، اذ أنه فى كلتا الحالتين تكون النتيجة هى نفسها ، وبنفس الطريقة ، فيما يتعلق بالعلاقة بين المنطق والتفكير ، وقد نتساءل أنه فى حالة وجود نتائج متناقضة وحلول صحيحة ، ـ وأخطاء فى التفكير الاستنباطى ، وماذا يمكن أن نقول عن عمليات التفكير الذى تسببها .

هل هذه العمليات تختلف بالضرورة لان نتائجها مختلفة ؟ وهنا يتضح أن الشروع فى خطأ ما فى التفكير الاستنتاجى ، يعتمد على شكل المنطق القياسى وسضمونه ، ومن ثم فأن أى إستفسار بخصوص طبيعة الاخطاء التى تحققت ، قد يكون ذو أهمية عامة ، لان هناك عدة عمليات يكن تمييزها قد أدت الى الخطأ ، وهذا بالتحديد يعنى الفشل فى التمييز استنتاج سليم منطقيا وأخر غير صحيح واقعيا أو آخر يتفق مع المجموع .

وفى عدد من الحالات بين فحص المادة التى هى موضوع التفكير أنها تختلف عن تلك التى عرضت ، وفى مثل هذه الحالات فإن سلامة المناقشة يمكن أن يحكم عليها فيما يتعلق بمقدار المنطق القياسى المستخدم بالفعل .

وخلاصة هذا الاتجاه أن العلاقة بين المنطق والتفكير ليست وثيقة ولكنها علاقة عادية ، لأن التفكير العادى لايفترض الشكل القياسى ، وأن اخطاءه كثيرة ولكن هل الخطأ يعنى أن العملية المنطقية قد انتهكت أم أننا يمكننا أن نعلل هذا بطرق اخرى فهناك مايبرهن على أنه حتى اذا ما أسفرت عملية التفكير عن خطأ ، فليس معنى هذا أن قوانين القياس المنطقى لم تنتهك . فكثير من الأخطاء لم تفسر بأنها انهيار للعملية الاستنتاجية نفسها ، بل ينها تغييرات فى المادة التى بدأت منها عملية التفكير .

وهنا يمكن القول أن هذا الاتجاه بالرغم من ادعائه أن العلاقة بين المنطق والتفكير علاقة اسمية فقط ، فإنه لم يستطيع أن يتجاهل دور المنطق فى وضع قواعد للتفكير السليم ، أما عن تبرير هذه العلاقة الاسمية فأنه يركز على طبيعة الاخطاء ويرى أنها تنشأ بسبب طرق أخرى منها تغييرات فى المادة التى بدأت منها عملية التفكير . كما يركز هذا الاتجاه على القياس ويعتبره المنطق . وفى الحقيقة فأن المنطق يتجاوز التركيز على مسألة القياس بمعناه التقليدى عند

ارسطو ويتعداه الى المنطق الرياضى والجدلى ، أما عن طبيعة الاخطاء كما يدعيها هذا الاتجاه ، فهى مايمكن أن نسمية فى المنطق بالعلاقة الضرورية بين المقدمات والنتيجة . وذلك أن المنطق يعبر عن نسق متكامل يتضمن مجموعة من القواعد التى تنظم عملية التفكير ، التى يتوقف سلامتها على العلاقة الضرورية بين المقدمات والنتائج . وهذا يتضمن أن هناك علاقة وثيقة بين المنطق وأشكال التفكير ومنها التفكير الناقد . وهذا هو الأتجاه الثانى التى أتبناه ذلك أن المنطق لايقتصر أهميته على الكشف عن مواضع الخطأ وأسبابه وانما يضع القوانين العامة التى ينبغى أن يسير التفكير بمقتضاها . والدراسة الدقيقة لمنطق التفكير وأساليبه الصحيحة ، تحمينا من الوقوع فى الخطأ . . ويعرف علماء المنطق التفكير بأنه الوصول من المقدمات الى النتائج . والمقدمات هنا هى الملاحظات التى يقع عليها ذهن الانسان أو الافكار التى يبدأ بها أما النتائج فهى الأحكام التى يستطيع ان يستخلصها من هذه الملاحظات ـ أو الافكار . وبالتالى فأن اهتمامهم ينصب على البحث عن أفضل الطرق التى تعبر بها عن نتائج التفكير . ومن هنا فأن التفكير يسير فى طريقين : الاول ـ الاستنباط الذى يبدأ من التعريفات أو المسلمات الاولية التى يفترض من أول الامر صحتها ، ثم يسير منها خطوة خطوة ، حتى يصل الى القوانين والنظريات العامة ، هو الأسلوب الذى تلتزم به العلوم الصورية كالرياضيات .

أما الثانى فهو الاستقراء الذى يتجه التفكير فيه نحو إيجاد علاقة ضرورية تربط بين مجموعة من الظواهر ، وتعطينا فى النهاية مانسميه قاعدة عامة أو قانونا .

ومن ثم فإن المنطق يعطينا القواعد ، والنواحى الفنية التى من خلالها نقيم نتائج تفكيرنا ، وهنا تواجهنا مسألة العلاقة بين المنطق وعلم النفس فالمفروض أن قواعد المنطق تصف الطريقة التى تتم من خلال عملية التفكير وأن علم النفس باعتباره العلم الذى يختص بالعقل ، يهدف أيضا الى وصف عمليات التفكير ، والحق أن كلاً منهما يهدف إلى أن يؤدى نفس الناتج ، وهذه حقيقة ظاهرة فى اهتمامنا المشترك بأمور تتعلق بالأفكار العقلية .

إن كلمة تفكير كثيرا ما استخدمت على أنها تعني الاستدلال ـ وحده . ويقصد بالاستدلال هنا العمليات العقلية التى تعمل داخل حدود بعض القواعد والأحكام التى ينظمها المنطق ، فالمنطق من هذه الوجهة هو الذى يحدد قواعد ونظم التفكير الناقد ، ومن ثم يمكن أن يفترض أن التدريب على هذه النظم يعيد هذا النوع من التفكير . وهذا هو الغرض الذى تهدف الى تحقيقه أغلب الأبحاث التى سارت فى هذا الاتجاه مثل أبحاث « هوايت ـ ١٩٢٦ » ، « وليام وانطونيات ومورجان ـ ١٩٥٣ » .

فالتفكير الناقد يتطلب القدرة على أجراء الاستدلالات الصحيحة منطقيا وعلى الانتباه الى المغالطات وعلى ادراك المتناقضات فيما بين العبارات والقضايا . فإذا كان للمدرسة أن تشجع هذه المهارات تشجيعاً مجدياً وجب أن يتناول التدريس القدرة على الوصول الى استنتاجات منطقية عن طريق مقدمات أو أدلة أو بيانات موجودة . . وعن طريق دراسة المنطق يمكن أيضا تعريف التلميذ بالاستخدام الواضح والدقيق للتعبير اللغوى ، وإذ يمكن التركيز على الهدفين معاً : هدف التفكير الواضح والدقيق ، وهدف الصياغة الدقيقة والفعالة للأفكار ، ويمكن تعريف التلميذ بمفهوم البناء المنطقى للغة ، وبذلك يتعلم أن يدرك ويحلل أنماط القضايا ، ويمكنه أن ينتهى الى فهم العلاقة بين بناء القضية ، والصحة المنطقية ، وذلك لأن مبادىء الاستنتاج المنطقى تطبق فى كل فرع من فروع المعرفة المنطقية . ومن ثم فإن حصة فى المنطق لهى فرصة لمزيد من الانتباه الى تنمية قوى التفكير لدى التلميذ .

ولذا فإن نظرية للتفكير الناقد ما لم تؤسس على المنطق الرياضى فأنه من المحتمل أن تؤكد على اللغة من ناحية استعمالها الادبى والاجتماعى ، أو أهمالها كأداة للتوجيه نحو استكشاف البيئة ، وكذلك كوسيلة للمعرفة وعندما يحدث هذا فأننا قد اغلفنا دلائلنا المنطقية الراهنة للحكم . وبدلا من ذلك فأننا نوجه ضبط عواطفنا ، بمعنى ان نمنع أنفسنا من التأرجح المنحاز وكذلك من الغضب والخوف أو الغيرة ، ولكن كيف يمكن للمرء أن يعرف عما أذا كان يتحكم فى مشاعره وانحيازه ، أو اذا كان شخص آخر فعل ذلك مالم نلجأ مرة اخرى الى تلك القوانين النفسية مثل الأشباع والنجاح . وفى نفس الوقت نجد أنفسنا ملزمين باللجوء الى قواعد المنطق الاستقرائى والاستنباطى . فنحن نعلم

أن مشاعر الانسان وانحيازاته لاتتدخل عفوا فى تفكيره ، إذا ما أتخذ احتياطيات مثل التعرف على ماهو صحيح وتجنب الجدل الزائف . وأن يجعل أفكاره مجرد بيانات قابلة للتعديل فى ضوء الملاحظة عند الاختبار العلمى .

والفكرة الاساسية فى هذا التحليل هى أن القوانين المنطقية والنفسية تستخدم للحكم على كفاءة مثل هذه العمليات ، كذلك فأن الفرد يخضع لنظام فى تفكيره متمثلاً فى القوانين المنطقية واللغوية التى عن طريقها تنضبط عمليات التفكير .

والآن ماهى الطرق التى تساعد على القول بأن الفرد قد اكتسب القوانين المنطقية ؟

للاجابة على هذا السؤال يمكن القول بأن الفرد يكون قد عرف هذه القوانين حينما تنعكس على عباراته ومناقشاته . ولكن الأمر ليس سهلا هكذا ، لان هناك طرقا مختلفة لاكتساب هذه القواعد المنطقة فعلى سبيل المثال فأن الطفل الذى يتعلم لغته القومية ، يعرف الحروف والكلمات ويبنى الجملة من خلال مايسمعه من المحيطين به ، دون أن يعلم القواعد اللغوية . وكذلك فأن طريقة تفكيره التى يتعلمها من خلال المناخ المحيط به قد نتفق وقواعد المنطق السليم . ونادرا ماتكون هذه الحالة فى سن مبكرة ولكن عندما يتقدم سن الطفل يبدأ فى إتخاذ أنماط التفكير السليم ، بالرغم من عدم وعيه بالقواعد التى تحكم هذا التفكير . أنه لايستطيع التعبير عن القوانين التى تتوافق مع طريقة تفكيره ، وهنا فأن طريقته فى التفكير لم تصل بعد الى التحكم الواعى . فى مثل هذه الحالات فيمكن القول ان المدى الذى يشبع فيه هذه القواعد ، هو التوافق الغير واعى للسلوك .

ومن هنا يأتى دور المدرسة فى تنمية وتحسين أنماط التفكير لدى . . التلاميذ . ولهذا فأن اكساب القدرة على التفكير المنظم القائم على الأسس العلمية المنطقية ، وأكساب القدرة على التفكير المنطقى ، يعتبر من أهم الأهداف التربوية . وهنا يأتى دور المنطق . ذلك أن المنطق هو الذى يدرس ويبحث فى صحيح الفكر وفاسده ، ويضع القوانين التى تعصم الذهن من

الوقوع فى الخطأ فى الاحكام أى هو يبحث فى قوانين الفكر التى تقيس صحيح الفكر وفاسده .

ولهذا فأن تدريس المنطق لايمكنه فقط أن ينمى القدرة العامة على التفكير ، بل أنه يمكن ايضا من داسة أكثر عمقا للرياضيات والأساليب الرياضية . كما يساعد التلميذ فى معالجة الرياضيات كدراسة لأنظمة من البديهات ، والتى منها تشتق النظريات . أما التفكير الناقد فإنه يستمر فى تكوين الاحكام على القضايا العقلية ، فهذه صادقة ، وتلك كاذبة وهذه علتها أو ليست علتها ، وهذه أو تلك من القضايا أو الاحكام يكثر احتمالا . وربما يتناول التفكير الناقد قيما اخرى .

فتحديد منطق التعبير اللغوى جزء اساسى فى التفكير الناقد . وعلى العكس من قواعد اللغة القديمة والمنطق الشكلى ، تقترح وجهة النظر الجديدة فى علم دلالات الالفاظ ونطورها . استخدام التعبير الرمزى بدلا من اللغة العادية . ذلك أن هناك علاقات كثيرة فى الفكرة ، قد تحجز لغتنا اليومية فى التعبير عنها . لكن ذلك لايعنى أن مبادىء المنطق الارسطى ، قد عجزت ، لان كلا المنطقين . . . « الارسطى والرياضى » يقومان على نفس المبادىء ، وهى القدرة على أن تقرر عما اذا كانت النتيجة مستنبطة من قضية أو أكثر يفهم منها بأنها مبررات أم لا .

وكيفية هذا التفكير تختص اختصاصا واضحا باللغة والمنطق ، ذلك أننا فى عصرنا الحديث ، عصر الإختراعات والتكنولوجيا ، نجد أنفسنا فى مواجهة كلمات وبيانات وأحاديث غامضة . ومن هنا فأن الضرورة اللازمة للعلاقات المنطقة بين الأفكار الى اهمية المنطق بالنسبة للتفكير الناقد .

ذلك أن التفكير الناقد يتطلب سلسلة من الدراسات وجمع الوثائق واستعراض الآراء المختلفة التى تتعلق بموضوع المشكلة ومناقشة هذه الآراء لمعرفة صحيحها من فاسدها ، وتقييمها بطريقة موضوعية ، بعيدا عن التأثر بالعوامل الذاتية والبرهنة على الرأى الصحيح . وقد يستدعى البرهان بدوره الرجوع الى مزيد من البيانات ، واستخدام اكثر من أسلوب منطقى كالبرهنة

على صحة بعض الوقائع . وهنا يقيم التلميذ علاقة منطقية على مسلمات أفترض صحتها ، ويفيده فى البرهنة عليه الرأى الذى يقف بجانبه .

ومن ثم فان السؤال الذى يطرح نفسه هو : ما الأساليب التى يمكن ان تتبعها لتحسين وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المدرسة الثانية ؟ وللاجابة على هذا السؤال فأننا نتوقف فى البداية امام دور المعلم فهو يستطيع أن يعلم تلاميذه طرق التقييم والتحليل المنطقى ، بل يستطيع ان يعلمهم كيفية التمييز بين قوة المنطق والحقيقة العلمية وحتى تكون المناقشة سليمة ، وحتى يكون الفرض صحيح . وخلال قيامه بهذا الدور فأن التلاميذ يمكنهم أن يتعلموا كيف يتعرفون على الافتراضات وأن يتعرفوا على مدى مطابقة الظروف ضرورية وكافية من الوجهة المنطقية وأن يتعرفوا على مدى مطابقة الافتراضات لامثله معينة . وهناك أيضا طرق أخرى لايتسع المقام لذكرها ، ولكن العامل المؤثر فى كل هذه الطرق هو أن يمتلك المعلم معرفة فعالة للمنطق وقواعده ، وذلك بهدف تطوير قدرة التلميذ على ان يفكر تفكيرا ناقدا ، من خلال اعطائه خبرة فى التحكم فى طريقة تفكيره تحت ارشاد المعلم . فالمعلم الذى يستخدم طريقة حل المشكلات عليه أن يعمل مع أفراد ومجموعات من التلاميذ ويساعدهم على توضيح معانى ، وتحليل مناقشات والاعتماد على افتراضات ، وخطط للعمل كما أن عليه أن يساعدهم فى أختيار صحة قضايا تتعلق بحياتهم العامة وكذلك فى تناولهم لعمليات منطقية أو لغوية .

وهناك شىء آخر يمكننا أن نعمله لتحسين القدرة على التفكير الناقد وهو أن نعلم تلاميذنا أن يميزوا ويفرقوا بين مايلاحظونه وبين مايستنتجوه وهذه الاستنتاجات غالبا ماتتبع ملاحظاتنا بسرعة لدرجة أننا قد لانعرف أن هناك خطوات منطقية بين الاثنين :

. . . . ولتوضيح هذا فأننا نطرح على أساس أن شخصا ما نثق به قد اخبرنا أنه سوف يعضد قياس معين نحن نحبذه . . . وقد كان المطلوب منه أن يأتى أمام هيئة مداولة لاعلان ذلك . ومن ثم فأننا نكون متأكدين أننا نعرف ماذا سيفعله هذا الشخص . . ولكن بعد ذلك يتضح أن هذا الشخص لم يفعل ما أفترضنا أنه سيعمله ، أذا هذا الشخص ناقض ماكان متوقعا منه ومن ثم لايمكن

الثقة به . . وهذه النتيجة قد تكون صحيحة . . ولكنها قد تكون غير صحيحة أيضا مع القول بأن تفكيرنا منذ البدية كان غير ناقدا .

وقد يتساءل البعض لماذا يجب أن يتعلم التلميذ كل هذه ـ العمليات المنطقية ، ولماذا لانتركه يذهب مباشرة الى النتائج ؟

والاجابة على هذا أن التلميذ سوف ينتقل الى النتيجة بسرعة وذلك لان الناس تميل من القفز الى النتائج الى النتائج مباشرة ، ولكننا هنا نتحدث ليس عن كيفية وصول الناس الى النتائج ، ولكن عما يفعلون بعد الوصول للنتائج . والسبب فى تعلم التلاميذ هذه العمليات المنطقية ، هو ان الفرد الذى يعى الفرق بين مايلاحظ وبين مايستنتج ، والذى يعنى أكثر عن سلسلة الافكار التى تربط بين الاثنين ، تكون لديه قواعد تبين صحيح الفكر من فاسدة . كما أن هذا الشخص من المحتمل أن يرتكب أخطاء أقل من الشخص الذى لايعى هذه الأمور المنطقية .

أما السؤال الذى يطرح نفسه فهو : ثم ماذا عن انتقال آثر التدريب فى التفكير الناقد ؟ فأنه من المتوقع أن تنعكس جوانب التفكير فى سلوك التلاميذ الذين يتعلمون كل هذه الأمور على شرط ان تكون قد علمناهم هذه الجوانب فى تشكيلة مختلفة من المواد الدراسية والمواقف الحياتية ، وكذلك على شرط أن يكون التلاميذ قد أصبحوا على وعى بهذه الجوانب ، وأن يكونوا قد وصلوا الى الاستمتاع عند ممارستهم هذا النمط من التفكير ، بحيث يصبح مثلهم الاعلى .

العلاقة بين المنطق الشرطي والرياضيات :

هذه العلاقة يمكن ان نسميها علاقة تقاطع وليست علاقة تساوى ، ذلك أن بينهما من المشابهة فى الغاية والطبيعة ما يجعل التزاوج بينهما ممكنا . فكلاهما يميل الى التجريد ، فلايبغى الا بالصورة كما انهما يتفقان من حيث الغاية وهو الوصول الى الربط الصحيح بين الاشياء عن طريق عمليات فكرية تخضع لقواعد ثابتة : ولذلك فقد اتجهات البحوث والدراسات الخاصة بتدريس الرياضيات الى التوجيه بأن يتخلل منهج الرياضيات بجميع فروعه

مسائل لفظية من حياة التلاميذ ، كى يتفكروا فيها ، كما يفكروا ويتأملوا عند حلهم للمسائل الهندسية والعددية والرمزية وحتى يشعروا بأن لغة المنطق هى لغة الحياة ، كما هى لغة الرياضيات ويدركوا أهميتها فى حل المسائل الرياضية وغير الرياضية .

فالرياضيات وخاصة منذ عصر « نيوتن وليبنتز » تقدمت تقدما كبيرا . فقد اكتشفت الهندسات اللاقليدية ، وقامت فى الرياضيات الجديدة نظريات عدة فكانت نتيجة هذا التطور أن بدأت محاولات لتوضيح طبيعة الرياضيات وفلسفتها . ولقد تطلب هذا البحث فى الأسس المنطقية للحساب ضرورة وجود نسق منطقى يتصف بالشمول والدقة الكاملة . وهكذا أصبحت هذه الابحاث بمثابة القوة الدافعة لتطوير هذا المنطق الحديث .

وهكذا بدأ منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين الاتجاه إلى توسيع مفهوم النسبية . وكذا ازدياد الاتجاه إلى الصياغة الصورية للرياضيات ، مما أدى الى اقتراب كل من المنطق والرياضيات وقد أدى توسيع مفهوم النسبية ، الى عدم ضرورة اتخاذ المنطق التقليدى ، بل امكان تعديله وإقامته على طريقة رياضية .

ولقد عبر « شليك » عن هذا المعنى بقوله : ان الرياضيين قد طوروا الاساليب المنطقية منذ حوالى ١٩٢٠ الى ١٩٣٠ ، وذلك بهدف حل المشكلات التى يتمكنوا من التغلب عليها باستخدام طرق المنطق التقليدى .

ولقد قام كل من « بيانو وفريجة وهوايتهد ورسل وهيلبرت » ببحوث لتطوير هذا المنطق حينما لوحظ ظهور عدة متناقضات فى النسق الرياضى الخاص بنظرية المجموعات . وقد اتضح أن هذه التناقضات لم تكن ذات طبيعة رياضية ، بل كانت ذات طبيعة منطقية عامة ، وبالتالى لايمكن التغلب عليها الا بواسطة اعادة بناء النسق المنطق .

فعلى المنطق إذن إن يستعير من الرياضيات مناهجها وأساليب العمل فيها ، وأن يطبقها على موضوعه الخاص ، ذلك أن الرياضيات أتخذت رموزا معينة تتفق عليها بين المشتغلين بها لتكون أداة للتعبير عن القضايا الرياضية

ونظرياتها . وهذا مانلاحظه فى الجبر والهندسة وغيرهما من فروع الرياضيات والمعروف أن العلوم الرياضية علوم استنباطية ، تبدأ بغروض أو مقدمات نسلم بصحتها تسليما ، ثم نستنبط من هذا كله النظريات فى لغة دقيقة محددة وأهم مايعنى به المنطق الرياضى هو أخضاع الحدود المنطقية التى يستخدمها فى تركيب القضايا المنطقية لحساب دقيق ، كالذى تراه قائما بين الرموز الجبرية فى الجبر ، ولعل أهم ما ساعد على تقدم هذا الأتجاه وتطوره ، تلك الصلة الوثيقة التى بدت واضحة بين المنطق والرياضيات على صورة أدت بالمدرسة المنطقية المعاصرة ، وعلى رأسها « هوايتد ورسل » الى حد القول أن الرياضيات منطق رياضى ، فقد أكد إفى كتابهما برنكبيا أو أسس الرياضيات أنه لاتوجد أية عملية رياضية لاتقبل الشرح والتفسير بعمليات منطقية . ولاتوجد أية فكرة فى الرياضيات ترفض التفسير بلغة المنطق ، ولذلك فقد اتجها إلى تفسير الأفكار الأساسية فى الأبنية الرياضية مثل نظرية العدد والحساب والجبر والتحليل بما يقابلها من الأفكار المنطقية وعمدا معا الى وضع النظرية الجبرية المجردة فى صيغة منطق العلاقات .

وقد أكد « رسل » أنه ليس المقصود من ذلك أننا داخل حدود الرياضة تستخدم مبادىء المنطق ، مع بقاء الرياضة علما قائما بذاته . لكن المقصود هو « أننا نريد أن نبين أمكان أستغنائنا عن المصطلحات وحلها الى مدركات منطقية .

وحرص الكثيرون منذ أواخرالقرن الماضى على تطوير هذا المنطق ومن أبرز محاولات تطوير هذا المنطق نحو الصورية محاولة « ريشنباخ » الذى كان يهدف الى تحقيق التصميم فى هذا المنطق ، ولذلك فقد كان منطقه القائم على الاحتمالات . ذا عدد لانهائى من قيم الصدق وقيم الكذب ، التى لاتعدو أن تكن تعميماً للمنطق الصورى ، على نحو ما يظهر الفارق بين هندسة أقليدس ، والهندسات اللاتقليدية ، وهذا التعيميم الذى حققه أنما جاء بناء على أستبدال فكرة اللزوم بين القضايا بفكرة القضية ، واستبدال الصدق بفكرة الاحتمال ، وتلعب الأحكام الأحتمالية فى هذا المنطق نفس الدور الذى تلعبه أحكام الصدق فى المنطق الارسطى ، وتظهر هذه الأحكام لايوصفها قضايا

صادقة ، وأنما بوصفها بيانات ذات وزن معين ، بحيث يستلزم ما عداها . ولكن الصورية بمعناها الشامل والحديث لم تكتمل الا عندما اتضح للمنطقيين البحث عن استقلال البديهيات الذى أدى الى اكتشاف الدلالات الحقيقية لعملية التجريد . فاذا ماتوافر لدينا نسق للبديهيات المستقلة ، فأننا نسرع فى رفضها واحدة بعد الأخرى ولا نستبقى منها سوى النظريات الأكثر عمومية ، مثال ذلك تصفية جميع التعريفات الخاصة بالرياضية نفسها قائمة على اسس منطقية فالرياضيات هى أحدى طرق المنطق وقضايا الرياضة عبارة عن معادلات ولذا فهى أشياء لقضايا فمنطق العالم الذى تظهره قضايا المنطق فى تحصيلات الحاصل ، تظهره الرياضيات فى معادلات .

ولهذا فقد أكد كثير من علماء الرياضة والمنطق المعاصرين ، وعلى رأسهم « رسل » أن فكرة العدد لاتأتى الا بعد أن تسبقها خطوات عقلية تقع كلها فى مجال المنطق ، وأذن بالخطوة الأولى من التفكير الرياضى أن هى الا مرحلة متقدمة تبدأ مع الاصول الاولى للمنطق ، وبهذا تكون الرياضة فى حقيقة أمرها استمراراً للمنطق ، وذلك أن الرياضيات أقتصرت فى نشأتها وتكوينها على دراسة جزء واحد من واقع الأنسان ، وهى واقعة المكان والزمان ، وما كان لها أن تتطور فى العصر الحديث لتتضمن أجزاء أخرى من الواقع الاجتماعى والفيزيقى للأنسان ، الا باعتمادها واستفادتها من تقدم علم المنطق الحديث بشكله الرمزى وعلى سبيل المثال يكفى أن تشير الى أن تكوين الحاسبات الأليكترونية الحديثة هى شكل من أشكال الأعتماد على المنطق .

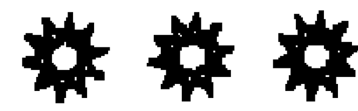
ولهذا فقد أصبح من أهم أهداف تدريس الرياضيات مساعدة التلاميذ على أن يكتشفوا بأنفسهم قواعد وأنماط ونماذج ، رياضية جديدة ، وهو يعزز القول بأن الرياضيات ما هى الأ بناء من العلاقات ، ويكون تعلمها ماهو الا تفهم لهذه العلاقات والرموز الدالة عليها ، وأكتساب البصيرة على تطبيق المفاهيم الرياضية فى مواقف حقيقة موجودة فعلا فى العالم المعاصر .

وحتى مع هذا التقدم فى الرياضيات المعاصرة ، فلا زالت أمكانياتها ومعالجاتها لشئون حياتنا اليومية ، ومايدور بفكر الأنسان المعاصر ، فعلاقتنا الأجتماعية ، ومايعبر عنها فى العلوم الأنسانية يو فى إحاديثنا اليومية ، وشئونها

الأقتصادية والسياسية ، لم تتقدم معها الرياضيات بحيث تغطى جوانبها ، وتمكن الأنسان من فهم هذه الشئون فهما نقديا ، وهنا يأتى دور المنطق .

ولهذا يذكر « جيوفنز » فى مقارنة يعقدها بين فائدة المنطق ومنفعة الرياضة ، أن التلميذ الذى يضطر الى معرفة الرياضة لن يستخدمها فى حياته بعد ، ولكن الذين يقومون بالأشراف على تعليمه يهملون تعريفه بقوانين التفكير والأستدلال . فيكون على جهل بها مع أنها تتصل بتفكيره وأعتمد « جيوفنز » على تجربته فى التعليم ، ولاحظ فى ضوئها أن حل المسائل المنطقية ومزاولة الجدل والكشف عن المغالطات هو ما لايقل فى منفعته عنم عمليات الجمع ، وحل المسائل فى شتى فروع الرياضة .

وهكذا يتضح أن تدريس المنطق الشرطى يسهم فى مساعدة تلاميذ التعليم الأساسى على فهم الرياضيات وأستخدام عقولهم عند حل مسائلها .



الفصل الثامن

تطوير برامج إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية

* الحاجة الى تطوير برامج إعداد المعلمين :

يتفق معظم المشتغلين بالتربية على أهمية إعداد المعلم وتدريبه فى الدول المتقدمة والنامية على السواء ، حيث إن أهتمام المجتمعات بنقل المعارف الى الأجيال الجديدة هو السبب الأساسى فى الأهتمام بأمور قضايا إعداد المعلم وتدريبه بأعتباره قائداً مؤثراً فى تلاميذه بصورة واضحة ، ومسئول عن عملية التنشئة الأجتماعية ذلك إن للمعلم دور رئيسى فى حياة التلميذ وتكوينه من الناحية العلمية والأجتماعية ، ومن ثم يجب أن يكون هو نفسه واعيا ومدركا للتطورات العلمية والأجتماعية ، وقادرا على أن ينقل التفسيرات والخلفيات الى تلاميذه . . بمعنى أن يكون هذا المعلم « فى مجرى تيار العصر » فأثر الذى يتركه المعلم فى تلاميذه له من الأهمية التى تشكل فى حياتهم المستقبلية مايجعل منهم لبنات تصلح لبناء وتطوير المجتمع . . ذلك إن المعلم يبدأ فى تربية التلميذ من موقف إجتماعى حيث يساعده على النمو الموجه والوصول به الى مرحلة النضج الإجتماعى ، بالكشف عن إمكاناته وتوجيهها حتى يكون قوة إيجابية فى تغيير نفسه وتغيير ومجتمعه .

وتجدر الأشارة الى إنه مهما أستحدثت طرق وأساليب وتقنيات حديثة ، ومهما تحددت فلسفات وترجمت الى مناهج وطرق وأساليب ، فأن هذا كله لايؤدى فى الغالب الى تحقيق الأهداف المتوقعة إذ أن ذلك يعتمد على نوع المعلم ومستواه ومدى مايملكه من كفاءات تساعده على ممارسة المهنة ، وتعليم تلاميذه كيف يفكرون وكيف يستفيدون مما تعلموا فى سلوكهم . . وسبيله فى ذلك هو معرفته وتقديره لطبيعة التلميذ نفسه وحاجاته ودوافعه ، واستغلالها فى توجيهه نحو فهم الحقائق وتفسير الحوادث والظواهر وتحليلها .

وهنا يمكن القول بأن قيام المعلم بالمسئوليات الملقاة على عاتقه يتوقف على مدى مايتيحه الفكر التربوى السائد من فرص المشاركة الحقيقية . . ومن ثم فإن قضية المعلم لايمكن أن تنفصل عن القضايا الأجتماعية والسياسية . ومن ثم فهو فى حاجة الى أدراك العلاقة بين تدريسه كعملية فنية وبين قضايا التحول الأقتصادى والسياسى والأجتماعى .

وترتبط قضية إعداد المعلم بالتحليل العلمى الواضح لأدواره فى العملية التربوية ، وبخصائص النظام التعليمى الذى يعمل المعلم فى اطاره ، وبخصائص المرحلة التى يدرس فيها بصفة خاصة ، ولقد أرتبطت التطورات الخاصة بإعداد وتدريب المعلمين فى معظم البلدان بالتطورات والتغييرات الجارية فى النظام التعليمى ككل . . فهناك قناعة متزايدة بأنه مادامت النظم التعليمية الجارية فى تطور باستمرار فإن الاعداد المهنى للمعلمين يجب ان يتغير ليلائم الأوضاع الجديدة ، إذ أن ذلك التغيير يعنى تغييرات فى النظريات التربوية ، كما يعنى تغيير فى الأدوار التى يحمل المعلم مسئوليتها ، حيث أنه قد حدثت تغييرات هامة فى تعلم المعلم ، ومايجب أن يكون عليه أكثر مما كانت عليه فى الماضى كما إن التخطيط لأى نظام تربوى يحتاج الى قوى بشرية على درجة عالية من الكفاءة ، وذلك على اعتبار أن العنصر البشرى يعتبر الأساسى فى مدى مايحققه النظام من النجاح .

ولهذا فقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية حول قضية إعداد العلم ، وبرز أتجاه يتعزز نحو إعداد وتدريب المعلمين على أساس الكفاءات . . حيث تبنت كلية التربية فى الجامعات الأمريكية نموذجا نظريا للتعليم يصلح لمعظم المواقف التعليمية ويمكن للمعلم أن يحقق بواسطته مايلى :

١ ـ نشاطات تعليمية منظمة وملائمة لمستويات وحاجات تلاميذه .

٢ ـ نظرة فاحصة ونقدية للمنهج الدراسى .

٣ ـ طرق قياسية لتقويم تعلم تلاميذه ونموهم .

ويعد برنامج تعليم المعلم القائم على الكفاءة أساسا تنظيميا لمجموعة من المعلومات تتكامل فيها المعرفة مع ما يتجه المجال للتطبيق ، وهو يستهدف التقدم والتطور الذى يتحقق عن طريق تحسين أداء المعلمين فى فصولهم ووعيهم بواجباتهم المهنية والأسهام المتزايد فى المعرفة التعليمية .

ويلاحظ أن إعداد المعلم يسير الآن بسرعة كبيرة ويأخذ أشكالا عدة من ابرزها :

١ - برامج جامعية ترافقها فترة إعداد مهنى طويلة إلزامية . « الاعداد التكاملى » .

٢ - نظام جامعى تتلوه سنة إلزامية من التدريب العلمى حسب متطلبات المرحلة الدراسية « الأعداد التتابعى » .

ويدافع كثيرا من المربين عن الأعداد التكاملى « الشكل الأول » الذى مايزال سائدا الآن فى كثير من البلدان بحجة الحاجة الى أعداد كبيرة من المعلمين فى أقصر فترة ممكنة ، غير أن هذا لايبرر التهاون فى عملية إعداد المعلم التى شكلتها رابطة الأشراف على المناهج الامريكية - وتطويرها ، بتحديد المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين وهذه الجوانب هى الثقافة العامة والتخصص ودراسة علوم التربية ثم الممارسة المهنية لعملية التدريس .

ويتركز أهتمام المسئولين عن إعداد المعلم بصورة متزايدة الآن على أعتبار إن إعداد المعلم يعينه على وضوح أهداف عمله والإلتزام بها . ودراسة الوسائل التى تحقق هذه الأهداف ثم اداركه لأبعاد دوره فى المدرسة والمجتمع . . ولذلك يلاحظ أن البرامج الجديدة لإعداد المعلم وتدريبه تركز على الدوافع الخاصة بالمعلم فى ممارسة أدواره ، وعلى مجالاً ارتباطه بعلاقات إجتماعية وثيقة بتلاميذه ، وعلى زيادة فاعلية مشاركته فى قضايا مجتمعه .

ولاشك إن إعداد المعلم يرتبط إرتباطا مباشرا بالدور المتغير للمعلم وبمركزه الإجتماعى ويلاحظ أن المركز الإجتماعى لمعلم المرحلة الثانوية فى

فرنسا والأتحاد السوفيتى وأوروبا الشمالية ، قد ارتقى كثيرا بسبب البرامج الجديدة المتطورة لإعدادهم .

وبالنظر الى التعليم الثانوى نجد أن معلم المواد الفلسفية يقوم بتدريس ثلاث مجموعات من المواد وهى : مجموعة مواد الفلسفة والمنطق وعلم النفس ثم مجموعة من مواد الأجتماع والتربية الوطنية « القومية » واخيرا مواد التربية وطرق التدريس وعلم النفس بمعاهد إعداد المعلمين .

التصور المقترح لتطوير البرنامج

يتجه التطوير المقترح نحو النظرة الى مكونات البرنامج فى إطار علاقاته المتشابكة ، بحيث يتم التطوير فى خطوات تبدأ بتحديد الأهداف فى ضوء الأدوار التى يؤديها هذا المعلم ، ثم تطوير خطة الدراسة والمقررات وأساليب التدريب والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحية فى ضوء هذه الأهداف .

تحديد الأهداف :

إن العناية بتوصيف الأهداف ، تعد من الأتجاهات الحديثة فى إعداد المعلمين ، فبعد أن كانت الأهداف القديمة « كما هى عندنا » أهداف عامة لاتنصب على الأداء والكفاية ، أصبحت أهداف إعداد المعلم فى الوقت الحاضر تتجه نحو الشمول والوظيفية ، وترتبط بحسن الأداء فى العمل الميدانى وتنبثق من فلسفة رصينه ، وتعمل على مراعاة الفرد والمجتمع والإمكانات وتتطلع نحو المستقبل ، وتتسم بالمرونة ، وترمى الى تنمية القدرات الابتكارية ، وهنا يجب تطوير أهداف كلية التربية ، يحث تشمل كل الأهداف اللازمة لتغطية أبعاد عملية التدريس الاكاديمية والثقافية والتربوية :

١ ـ تلك الأهداف التى تساعد المعلم على فهم تلاميذه ، وفهم ذاته وبناء علاقات إنسانية سليمة .

٢ ـ الأهداف التى تكسبه المهارات التى تكفل له القيام بدوره بنجاح داخل الفصل وخارجه .

٣ ـ الأهداف التى تزورده بما يساعده على أن يفهم طبيعة عملية التعلم وطبيعة عملية التعليم ، وطبيعة المتعلم نفسه ، وطرائق تدريس مادته .

٤ ـ الأهداف التى تساعده على فهم عملية الأتصال ووسائل الاتصال .

٥ ـ الأهداف التى تكسبه مهارات وطرائق وأساليب تقويم التحصيل عند طلابه وتقويم تدريسه .

ـ الاهداف التى تمده بما يساعهده على التمكن من مادة تخصصه .

ـ الأهداف التى تجعل منه انسانا واسع المعرفة ملما بالثقافة التى يعمل فى أطارها ، قادرا على التعلم الذاتى ، مزودا بطرائق التفكير ، والبحث العلمى التى تمكنه من مواجهة مواقف الحياة المتغيرة .

وهنا نشير الى أن هذه الأهداف يجب ان ينبثق منها أهداف لكل تخصص على حدة فمثلا فى مجال إعداد معلم مواد فلسفية يجب أن توضع أهداف نوعية لإعداد هذا المعلم وهذه الأهداف يجب أن تستمد الى جانب الأهداف العامة لكلية التربية ، ومن الأدوار التى يؤديها هذا المعلم ، والسؤال الآن يتعلق برسالة ودور معلم الفلسفة فى المرحلة الثانوية والتى يمكن أن نلخصها فيما يلى :

ـ تنمية القدرة على التفكير الموضوعى العلمى من خلال التعريف بالمنهج العلمى فى التفكير وعرض لتطبيقاته على مستوى المسائل الأجتماعية ، وعرض نماذج من التفكير الخرافى الت يجب محاربتها .

ـ تنمية التفكير الناقد من خلال تنمية الأحكام والآراء والتقويم الدقيق للتفكير .

ـ تنمية النزعة العقلانية من خلال تنمية معارف الطلاب ومهاراتهم العقلية ومدركاتهم الكلية .

ـ تمكين الطلاب من فهم الفلسفة باعتبارها مفهوم كلى للطبيعة والأنسان فى مجتمع وزمان معينين .

ـ تنمية الحساسية العالمية والانفتاح على العالم من خلال دراسة المذاهب الفلسفية المعاصرة فى إطار ظروفها الإجتماعية والاقتصادية .

- تنمية الحساسية الإجتماعية من خلال تمكين الطالب من خلفية فلسفية وإجتماعية تمكنه من الحوار الفكرى الصحيح ، بالإضافة الى التعريف بالجوانب الثقافية فى المجتمع وسماتها .
- تنمية الحساسية الخلقية من خلال إبراز البعد الإجتماعى فى أخلاقنا الإجتماعية .
- تنمية الوعى والقدرة على العمل الإيجابى من خلال ابراز قدرة الإنسان على التغيير كما تتضح فى الفلسفات المعاصرة .
- غرس الثقة فى قدرة العقل العربى على التفكير والأبتكار من خلال التركيز على جهود المفكرين والعلماء العرب من أمثال الشيخ محمد عبده ولطفى السيد والعقاد وطه حسين . . . الخ .
- توظيف الحقائق والمفاهيم والمعلومات التى تحتوى عليها الدراسات الفلسفية فى خدمة الفرد والمجتمع .

وهكذا يتضح أن تحديد الأهداف شيء أساسى ليس فقط من أجل أختيار المحتوى التعليمى ، بل ايضا من أجل تحديد المعايير التى يحدث تقويم العمل التربوى تبعا لها .

تطوير خطة الدراسة والمقررات :

اهتمت الدراسات العربية والأجنبية بقضية إعداد المعلم وتقويم برامج اعداده بحيث أهتم البعض منها بتقويم البرامج لإعداد المعلم فى مراحل التعليم المختلفة ، والبعض الآخر يهتم بجوانب الإعداد التى يجب أن يتضمنها برنامج الإعداد أما البعض الأخير منها فقد يهتم بإعداد برامج مقترحة لإعداد المعلم ويتضح من خلال هذه الدراسات ، أهمية قضية إعداد المعلم وبرامجه بحيث تدعو هذه الدراسات الى تمهين هذا الاعداد حتى تكون خطة الدراسة والمقررات التى يتلقاها الطالب المعلم متصلة اتصالا وثيقا بحاجات المهنة ومتطلباتها. كما يرى بعض الباحثين أن خطة برنامج الأعداد تتضمن ثلاثة أبعاد :

البعد الاول : بعد عام يهدف الى جعل المعلم إنسانا مثقفا .

البعد الثانى : بعد اكاديمى بهدف الى جعله إنسانا متخصصا .

البعد الثالث : بعد مهنى يهدف الى جعله إنسانا تربويا .

وهذه الأبعاد الثلاثة تتكامل وتتفاعل فيما بينها لكى يتمكن المعلم من أداء رسالته بعد التخرج .

واذا كان بعض الباحثين يرى تخصيص نسبة ٥٠٪ تقريبا من برنامج إعداد المعلم للبعد العام الثقافى ، حوالى ٣٤٪ للبعد الاكاديمى التخصصى ، حوالى ١٦٪ للبعد المهنى ، فإن آخرين يرون أن وضع معايير للنسب بين المقررات يشكل مشكلة تختلف من بلد الى آخر ، وكان من التوصيات الصادرة عن حلقة متطلبات استراتيچية التربية فى إعداد المعلم العربى ، توصيات تدعو مؤسسات إعداد المعلم الى تطوير مناهجها بحيث تستوعب المستحدثات فى الميادين العلمية والأنسانية والتربوية لتصبح المناهج أكثر شمولا وأوسع وظيفة وأدعى الى تمكين المعلم من استمرارية التعليم وذاتيته ، وأن تتضمن برامج إعداد المعلمين متطلبات التطور العلمى وأن تشتمل على دراسات تحتمها طبيعة تطور الحياة الأجتماعية ، وأن تكون برامج ومساحات المواد المتخصصة مصممة بما يتناسب واحتياجات المعلم وأن تراعى توجيه محتوى هذه المواد التخصصية نحو تنمية المهارات الفكرية والعملية التى تساعد الطلاب على التعلم الذاتى وتنمية قدرات التفكير والنقد والتحليل وادراك العلاقات والربط بين النظرية والتطبيق ، وأن تبذل كليات إعداد المعلمين عناية خاصة بالجانب التطبيقى والعلمى والدراسات المهنية والتخصصية وبالتربية لعملية على وجه الخصوص . واذا كان معلم المواد الفلسفية يقوم بتدريس مواد الفلسفة ، والمنطق وعلم النفس والأجتماع والتربية الوطنية وعلم النفس بدور المعلمين فإننا نقترح أن تكون خطة الدراسة والمقررات على النحو التالى :

١ ـ الجانب الاول : ـ الاعداد الثقافى الذى يجب أن يهدف الى تنمية طرق التفكير البناءة وأكتساب العادات السليمة وتذوق الفنون وتنمية الحس الأجتماعى والتكيف مع البيئة ، والتزود بالمعلومات الضرورية ، وأكتساب

القيم الأجتماعية والحفاظ على صحة الفرد والجماعة وتحديد فلسفة واضحة فى الحياة .

وهذا الاعداد يرمى الى تزويد الطالب المعلم بقدر من الثقافة العامة عن نفسه وعن المجتمع الذى يعيش فيه وعن الحضارة الانسانية من حوله ، وأكتساب مهارات الأتصال الفعالة والقدرة على التعامل مع الأخرين ، وبما يسساعد هذا الطالب المعلم أن يطوع هذه المعرفة والدراسة لخدمة أهداف تعليم هذه المواد فى مرحلة دراسية بعينها ، كما يهدف هذا الإعداد الى تدريب الطالب على البحث والوصول الى المعرفة وينبغى أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة بين أكثر من فرع معرفى ولا تشمل الحقائق أو السرد التاريخى فقط ، بل يجب أن تكون دراسات التخصص حديثة وجامعة بين أكثر من فرع معين ولا تشمل الحقائق أو السرد التاريخى فقط ، بل أن تتضمن المفاهيم والمادىء والبنى الأساسية للفلسفة وعلم الإجتماع وعلم النفس ، بحيث يكتسب الطلاب إطاراً معرفياً عاماً وعميقاً فى نفس الوقت ، يستطيعون به أن يواصلوا كسب معرفة جديدة بصورة مستقلة خلال حياتهم المهنية ، آخذين فى الإعتبار آخر التطورات فى مجال تخصصهم ، وهذا الجانب يجب أن يتضمن مقررات الفلسفة منذ الفلسفة اليونانية والعصور الوسطى والعصر الحديث والفلسفة المعاصرة ويتضمن مقررات المنطق الصورى والمنطق الوضعى والمنطق الرمزى وغيرها من أنواع المنطق وعلم الأخلاق وعلم الجمال وفلسفة المعرفة بالإضافة إلى الأنواع الأخرى من الفلسفات مثل الكلاسيكية والشرقية . . . الخ وكذلك يجب أن يتضمن مقررات علم الإجتماع بأنواعه المختلفة وكذلك مقررات عن علم النفس العام .

٣ ـ الجانب الثالث هو الاعداد التربوى أو المهنى : فهو يعنى بتمكين الطالب المعلم من فهم حقيقة العملية التربية وفهم حاضر المجتمع وماضيه ومستقبله ودور التربة فى هذا كله . . كما يهدف إلى تزويد الطالب بالمعلومات والمهارات والإتجاهات التى يحتاج إليها المعلم فى أثناء أدائه عمله . . وهذا الاعداد يتضمن نوعين من المقررات هى :

١ ـ المقررات التربوية وتتضمن أصول التربية وفلسفة التربية والمناهج وتاريخ

التربية وطرق التدريس والإدارة المدرسية والوسائل التعليمية .

أما النوع الثانى من هذه المقررات فهى المقررات النفسية وهى تتضمن مقررات علم النفس التعليمى وعلم النفس العام وعلم نفس النمو وأساليب القياس والتقويم ويجب أن تتضمن هذه المقررات مقرراً خاصاً بأهداف ومحتوى المواد التى سوف يقوم الطالب بعد تخرجه بتدريسها .

ويجب أن تتضمن هذه المقررات تدريبات عملية على إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة وتدريبات على إستخدام الوسائل السمعية البصرية وتدريبات عملية على وضع إختبارات دورية وعمليات التقويم ، وتدريبات على ممارسة الشئون الإدارية المتعلقة بادارة الصف الدراسى . كما يجب الاهتمام باستخدام الطلاب جميع التجهيزات والمصادر التى تقدمها البيئة الإجتماعية والثقافية وتدريبهم على الوظائف والأدوار الجديدة من خلال تحملهم مسئولة إدارة بعض المدارس ، وعن طريق توطيد علاقات أقوى مع المؤسسات التربوية الأخرى . كما يجب أن تتضمن هذه المقررات فرص للتطوير المهنى لدى الطلاب من جانبيه النظرى والعملى بما فى ذلك التعريف بصورة أولية بمشكلات البحث التربوى وتطبيقاته وبعناصر الأسلوب التجريبى فى التربية من أجل تسهيل مشاركة المعلمين فى البحث التربوى وتقوية الروابط بين التدريب والبحث .

ومن هنا لابد أن تكون هناك تدريبات عملية وكتابة بحوث وانجاز مشروعات إلى جانب المحاضرات النظرية ، لأن ذلك يربط الطالب المعلم ببيئته ويكسبه الجانب الأدنى من الخبرة وينمى لديهم روح الفريق فى المشروعات الجماعية المتعلقة بخدمة البيئة أو غيرها .

كما نقترح أن يتضمن مقرر طرق التدريس محاضرات نظرية وتدريب ميدانى على إعطاء الدروس تصميماً وتنفيذاً وتقويماً .

كما تكون ثمة بحوث حول المشكلات المتعلقة بها . . وهنا يجب الاهتمام بالتدريس المصغر لأنه الأسلوب الفعال فى الربط بين النظرى والعملى أى بين الطريقة والأداء التدريسى .

تطوير أساليب التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم:

١ ـ إن إعداد المعلم على المرونة وإستخدام الطريقة وفق المستويات التى يتعامل معها أمراً على درجة كبيرة من الأهمية . . فلا يجب أن نقوم بتدريس الطالب من خلال المحاضرات النظرية ثم نطالبه بتنويع طريق التدريس واستخدام طرق المناقشة والحوار والتعيينات وغيرها .

وهنا يجب الاهتمام من جانب الأخوة أعضاء هيئة التدريس بتنويع طرق التدريس وتدريبهم عليها بحيث تنوع الأساليب ممن الإلقاء المباشر إلى المحاضرة والمشاهدة أو بطرق المشاركة المختلفة فى الندوات والمناقشات واللجان وحلقات البحث وورش العمل والمقابلات وغيرها .

بحيث يكون الطالب المعد إيجابياً فعلاً . . وهذا التنوع فى الطرق والأساليب يفسح المجال أمام إبداعية هؤلاء الطلاب بعد تخرجهم ويستثير القدرات الإبتكارية عندهم .

وبقدر ما يكون هذا الطالب المعلم متسما بالمرونة وحسن التصرف فى إختيار البدائل فى أثناء عمله ، فإنه يسهم بعد ذلك فى بناء شخصيات متطورة فى مجتمع متغير . كما يتطلب تحقيق التعلم الذاتى تغييراً فى الأساليب والطرق المستخدمة فى إعداد المعلم بوضعه الحالى .

وهذا يتطلب تدريب الطلاب على تصميم الدروس للتعليم الذاتى من خلال التعليم المبرمج وبمعاونة الحاسب الآلى والوسائل السمعية البصرية التعليمية وغيرها من أساليب التعليم الذاتى .

٢ ـ كما أنه من الإتجاهات الحديثة فى إعداد المعلمين الاهتمام بتكنولوجيا التربية التى تؤدى إلى تطبيق جميع النظريات والقوانين والحقائق التربوية ويتضمن ذلك إستخدام الوسائل التعليمية وأساليب التعلم الذاتى . وهذا يقتضى إعداد الطالب للتكيف مع التكنولوجيا الحديثة . . وقد جاء فى إستراتيجية تطوير التربية العربية ضرورة تدريب الطلاب المعليمن على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة وإتاحة الفرصة أمام الطالب نفسه

لممارسة إستخدام هذه التقنيات والوسائل وجعلها جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية نفسها .

كما يجب تدريب الطلاب على إستخدام الوسائل التعليمية فى التربية العملية . . وهذا يتطلب العمل على توفير بيئة للعملية التعليمة من خلال المواد التعليمية والمكتبات والصحف والمجلات التى تناسب ميولهم وإهتماماتهم وقدراتهم . .

كما يتطلب أن تكون بيئة التعلم غنية بالوسائل التعليمية وتعددها وتنوعها ، وأن يكون هناك توجيه نحو إنتاج بعض هذه الوسائل من خلال الطلاب أنفسهم ، وأن تكون هذه الوسائل مهيأة للإستخدام وتكون فى متناول اليد عند الحاجة لاستعمالها فى التربية العملية .

٣ ـ من الواضح أن هذا التطوير المقترح للبرنامج يتطلب تطوير أساليب التقويم لكى تقيس كل المستويات المعرفية والتطبيق ، فلا تقتصر على أسئلة المقال والامتحان التحريرى وحده ، بل يجب أن تمتد لتشمل أساليب التقويم المتعددة من ملاحظة وإختبارات موضوعية وامتحانات شفوية كما ينبغى تدريب الطلاب على التقويم التكوينى وعلى التقويم التشخيصى والعلاجى . . وأن يتسم التقويم بالطابع الإنسانى الذى يحترم وجهة نظر الطلاب حينما يكتبون موضوعات ومقالات وما يبدونه من أراء فى إجاباتهم أو فى داخل الفصل .

تطوير التربية العملية :

تحتل التربية العملية مركزاً هاماً فى برنامج إعداد المعلمين لأنها تهدف إلى تعزيز المبادىء النظرية التى يدرسها الطالب المعلم فى المقررات المختلفة ، وتعريفه بالموقف التعليمى حتى يتعود عليه ، وإتاحة الفرصة أمامه لكى يثبت قدرته على التعليم وبالتالى تكوين إتجاهات إيجابية نحو مهنته وهذا يقتضى تعريفه بجميع الواجبات والمناشط التى يجب أن يقوم بها فى المدرسة مثل المشاركة فى إجتماعات مجالس الآباء والمعليمن وإعداد الوسائل التعليمية والمشاركة فى النشاط المدرسي . كما أن إعداد هذا الطالب للحياة فى البيئة

المدرسية ومشاركته مع تلاميذه وملاحظتهم فى الصف ، والملعب ، والمكتبة ويساعده على التعرف على مشكلات تلاميذه ومشاركتهم فى حلها .

وهنا تأتى أهمية دور المشرف المتخصص الذى يحتاج إلى إعداد خاص ويتضمن إلى جانب الخبرة والتخصص فى المناهج وطرق التدريس والإلمام بجوانب محتوى علم نفس النمو وعلم النفس الإجتماعى وتنظيم المجتمع وعلم النفس التعليمى والإدارة التعليمية وهذا الإعداد الخاص يجب أن يتم من خلال أعضاء هيئة التدريس بالكلية .

كما أقترح أن تصمم بطاقة ملاحظة للتربية العملية يقوم المشرفون باستخدامها فى تقويم طلاب التربية العملية وأن تكون هذه البطاقات نوعية . أى خاصة بكل تخصص على حدة نظراً لأختلاف طبيعة وأساليب التدرييس فى كل تخصص عن غيره .

ولتحقيق الاستفادة القصوى من التربية العملية اقترح مايلى :

أ ـ أن تتاح الفرصة لطلاب السنة الثالثة التدريب داخل الكلية من خلال معامل طرق التدريس وبأسلوب التدريس المصغر الذى يعتمد على تحليل العمل التربوى إلى جملة من أنماط السلوك والأداء التى يتم الكشف عنها وملاحظتها ومناقشتها وتجربتها وإمتلاكها .

أخيراً من خلال جهاز الفيديو والتليفزيون الذى يتيح للطالب الملاحظة الذاتية وأدائه والتنوع فى عرض محتوى المادة التعليمية ، والتعزيز والتعميم لبعض الاداءات والمهارات حتى يتمكن منها الطالب .

ب ـ أن يصاحب هذا التدريب تصميم ورش دراسية لاعداد الوسائل التعليمية وأساليب التقويم المناسبة على أن يكون ذلك كله فى إطار الجانب العملى لمقرر طرق التدريس .

جـ ـ تقديم نماذج تدريس ناجحة للطلاب حتى تتاح لهم فرص التعرف على المهارات وجوانب الأداء الناجح فى التدريس ، ويقترح فى هذا الشأن أن يقوم أساتذة طرق التدريس بأنفسهم تقديم تلك النماذج .

د ـ أن يتم تدريب الطلاب فى السنة الرابعة بالمدارس الثانوية طوال شهرين على النحو التالى :

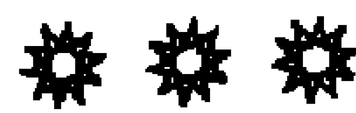
ـ اسبوعان فى البداية يصاحب فيه الطلاب «٥ على الأكثر» أقدم مدرس فى مجال التخصص فى كل مدرسة ليعيشوا الحياة المدرسية الكاملة ، على أن تتاح لهم الفرص لملاحظة أداء المدرس فى التدريس ودراسة العلاقات المدرسية وأسلوب الإدارة ودور الاشراف الفنى وغير ذلك .

ـ خلال الفترة التالية يقوم الطلاب بالتدريب على التدريس داخل الفصل والإحتكاك بالحياة المدرسية بكافة جوانبها .

ـ إن غناء البيئة التعليمية داخل المدرسة بالمثيرات التى يتعرض لها المتعلم تسهل مهمة الطالب المعلم فى مستقبل حياته .

ـ إن الاشراف فى التربية العملية يكون له تأثير أكبر حينما يركز على العلاقات الإنسانية وأساليب التعزيز وتدريب الطلاب على ممارستها .

ـ التأكيد على ضرورة قيام أعضاء هيئة التدريس بالكلية من المتخصصين وخصوصا أساتذة طرق التدريس بالاشراف المشترك على الطلاب مع المشرفين المقيمين من أقدم المعلمين فى المدارس .



الفصل التاسع

دور الفلسفة فى تعليم القيم

أن مجتمعنا من المجتمعات النامية التى تسعى نحو تحقيق التقدم من خلال تنمية المجتمع إقتصاديا وإجتماعيا ، أى إعادة تشكيل الحياة فى المجتمع . ونحن إذ نقوم بهذه العملية لا نستطيع أن نتجاهل الإطار الفكرى الذى يتم من خلاله هذا التشكيل : لمصلحة من يتم التغيير ، وعلى حساب من يتم هذا التغيير ، وما هى أهدافنا من هذا التغيير ، تحقيقا لمزيد من الوعى بإبعاد حياتنا وتوطيد دعائم ما تحدثه من تغييرات إقتصادية وإجتماعية ، أننا نحتاج إلى إدخال تعديل جذرى على بعض قيمنا الإجتماعية ، كما نحتاج إلى غرس قيم جديدة تتمشى مع التغييرات التى حدثت بالفعل ، والتى تحدث الآن ، وتتمشى مع الصورة التى نتصورها لمستقبل مجتمعنا . ونحن نحتاج فى هذه العملية إلى تربية تعلم النظر إلى الأمور والمشكلات نظرة ثقافية شاملة ، تزيد من الوضوح والعمق والتنسيق فى قيمنا وأهدافنا ، وإلى مزيد من الوعى بإفتراضاتنا ومسلماتنا ومناهجنا فى البحث والتفكير .

وهنا تكون الفلسفة بنظرتها الشاملة وسيلة لتسليح الإنسان بمعرفة القوانين العامة التى بدونها لا يمكن فهم تطور الطبيعة والمجتمع . كما أنها تمكن الإنسان من فهم الواقع موضوعيا ، وتتناول ما هو قائم بالتحليل والنقد من حيث مدى اقترابه وإبتعاده من هذه الفلسفة ، وما يعتقد أنه يجب أن يسود ويشكل مجرى الأحداث ، فكل فلسفة تؤكد كما تستبعد قيما دون أخرى . وبالتالى تمثل الوعى النظرى بالواقع الإجتماعى كما تعنى الحرص على مواجهة هذا الواقع مواجهة واعية ومستنيرة .

وثمة علاقة وثيقة بين الفلسفة ـ بهذا المفهوم ـ والمدرسة الثانوية ، لما لها من أثر هام فى تشكيل الشباب فى فترة المراهقة ، بحيث يكون على استعداد دائم لملاحقة التغيرات الإجتماعية وما يرتبط بذلك من تعديل فى أسلوب تفكيره . وهنا لا تصبح الفلسفة ترفا فكريا وإنما تصبح وسيلة مقصودة

للتوجيه الإجتماعى . فالثقافة ـ أى ثقافة ـ تكتشف أن آجلا أو عاجلا أن هناك تناقضات رئيسية فى داخلها ، وأن بعض معالم الطابع العام لم تعد متسقة مع بعضها البعض ، ولم تعد تتمشى مع قيم جديدة ، وهنا لا تجد الثقافة مهربا من ضرورة فحص بعض قيمها ومعتقداتها من خلال ذلك النشاط الفكرى الذى نسميه فلسفة . ويصبح هذا النشاط الفكرى وسيلة للتطور ، والتوجيه الإجتماعى .

ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة التى تتحدد فى الأسئلة التالية :

١ ـ ما أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير ؟

٢ ـ ما التصور المقترح لتعليم القيم من خلال تدريس فلسفة كانط ؟

وفى البداية فإننى أعتقد أنه يوجد تشابه بين الأساليب التى تستخدم فى تدريس الفلسفة وبين العمليات التى يتضمنها تعليم القيم ، ولذلك فإن القاء الضوء على الأساليب التدريسية فى مجال الفلسفة يمكن أن يساعدها على التعرف على الجوانب الهامة فى تعليم القيم لتلاميذ المرحلة الثانوية .

والسؤال الآن يصبح : ما هى أهم أساليب تدريس الفلسفة لتنمية التفكير ؟ . .

أن الفلسفة باعتبارها وجهة نظر كونية ، فإن تدريسها ودراستها يتطلب بعض الأساليب الأساسية والتى من أهمها اكتساب مهارات وطرق التفكير ، من خلال اكتساب الطلاب لمهارات تفكير الفلاسفة ، والسؤال الذى يطرح نفسه فى مجال تدريس الفلسفة هو :

كيف نعلم طلابنا أن يفكروا بطريقة جيدة وواضحة ؟

لتحقيق هذا الغرض هناك طريقتان : إحداهما يمكن أن نطلق عليها القدوة أو الاقتداء .

والثانية يمكن أن نسميها بالتدريب . بالنسبة للعملية الأولى فإننا يجب أن نتيح الفرصة للطلاب للمناقشات ذات الإطار الواعى والواضح ، وسوف يدركون بالتأكيد مضمون هذه المناقشات ؟ ولكى تقوى فطنة الطلاب للخطأ

والصواب يجب أن نعرضهم المناقشات العامة . أما التدريب فهو ركن هام فى تنمية مهارات التفكير السليم ، لأنه إداة الكشف عن انجازات الطلاب والحكم عليها إيجابيا أو سلبيا طبقا لدرجة المهامهم بالمهارات المرغوبة . كذلك فهو عملية هامة لنقد أفكارهم عندما تكون غير سليمة ، وهنا فإن على المعلمين أن يدربوهم على المسارات الأصلية للتفكير الجيد من خلال الحوار والتحليل المنطقى لبعض المعلومات عن الفلاسفة القدماء والمعاصرين مما يؤدى إلى :

* أن إمداد الطالب بالأمثلة المتعددة للتفكير عند الفلاسفة ، يساعده على إجادة مهارات التفكير .

* أن نتيح للطالب الأتصال والحوار مع الفلاسفة من خلال المعلم .

وكل هذه العملية التى تتضمن الملاحظة والتفكير والأختبار والتوطيد هى العملية التى تحدثت عنها آنفا على أنها القدوة أو الإقتداء . فالملاحظة تبدأ مع المعلم ، وبعدها يتم إكتساب المعلومات عن الفلاسفة وطريقتهم فى التفكير ، بحيث تتحول الملاحظة إلى تقليد فى تصور الطلاب ، ثم فى ممارستهم بعد ذلك .

فالهدف من التفكير هو اختبار أمكانية مناسبة الشىء للعمل به فى الخيال حتى يمكن بعد ذلك العمل به ممارسة . فلو بدا أنه مناسب من حيث الممارسة فإنه يصبح بمثابة جزء من طريقة حياته .

وبالتالى فإننا إذا أردنا أن يتعلم طلابنا الفلسفة كطريقة فى التفكير فإن علينا كمعلمين أن نكون قدوة حسنة فى أن نتحرك بقوة الفيلسوف ، ونتتبع أجزاء هامة من حياته الإجتماعية مع الطلاب . ولهذا يمكن تعزيز عملية الاقتداء بعملية التدريب .

وثمة عملية ثالثة تشمل تدريس الفلسفة ، وهى تعليم الطلاب أن يكونوا مبتكرين أو مبدعين . فلا يجب على المعلم أن يرجىء استسفاره . . للنهاية لمجرد أنه تلقى أجابة مرضية عن سؤاله ، ولكن عليه أن يختبر كل الاجابات التى تلقاها من الطلاب . ومن ناحية أخرى يجب عليه أن يحاول طرح نفس السؤال بطرق مختلفة وذلك لكى يكتشف العواقب التى تترتب على تغيير

مضمونه المبنى عليه تحليله الشخصى . وفى كل هذه الحالات فهو يسعى دائما لتوسيع مستمر للخبرة والتأمل . وهنا فإن الاقتداء والتدريب يمكن أن يكون لهما دور كبير فى هذه العملية ، ولكن هناك عملية لم نناقشها بعد وهى الحوار المفتوح كطريقة لتعليم الطلاب أن يكونوا مبدعين وليكونوا جادين فى توسيع قاعدة خبرتهم ، وهنا سيكون المعلم قادراً على المساهمة فى هذه العملية بتوضيح المضمون أثناء المحاورات التى تدور بين الطلاب ، ولكن وجهة نظر المعلم لاتزال وجهة نظر واحدة ، ولذلك فإن الطالب لكى يكون مبدعا لا يجب أن يقتصر عل إستيعاب رأى المعلم . ومع ذلك فالمعلم يلعب دوراً رئيسيا فى هذه العملية من خلال توسيع بؤرة النشاط بطرح أسئلة متنوعة وأساليب بحث مختلفة ، وخاصة بالنسبة للطلاب المتقدمين الذين يمكن أن يتفاعلوا مع وجهات نظر أخرى غير رأى المعلم وهذا يتيح لكل طالب لديه وجهة نظر أن يطرحها ويقدمها .

تعليم القيم :

بادىء ذى بدء يمكن القول بأن الفيلسوف لديه قيم معينة تتعلق بوجهة نظره فى الطبيعة والإنسان معا . ولهذا فإن العملية الأولى فى تعليم القيم تتشابه مع طريقة إكتساب التفكير عند دراسة الفلسفة . وذلك لأن الطلاب عندما يلاحظون شيئاً فى حياة شخص ما يصاحبونه بأخلاص ، فإنهم يجربون ذلك الشىء أولا فى خيالهم ، ثم إذا اختاروه يصبح جزءاً فى سلوكهم ، وعليهم بعد ذلك أن يتخذوه قدوة فى حياتهم أو لا يتخذوه . هذه العملية يمكن أن نسميها عملية القدوة أو الأقتداء التى يتعلم منها الطلاب القيم عن طريق أشخاص آخرين مثل الفلاسفة أو الكتاب أو المفكرين ذلك أن هؤلاء الذين يلاحظون ويقلدون سوف يعيشون القيم فى الحال ، وهذا يتوقف على الموقف ، وكيفية اختيار الطالب للتعامل مع الموقف .

فالتلاميذ الصغار قد لا يستطيعون أن يميزوا قيمة خاصة عن القيم العامة فى حياة الشخص الذى يقلدونه .

وفى مثل هذه الحالة فليس أمام هؤلاء التلاميذ سوى أن يلاحظوا ويقلدوا مجموعة القيم المطروحة فى الحال فتعلم شخص قيمة معينة يشبه تعلم التلاميذ التفكير الجيد ، فالإنسان يعيش بقيم الآخرين حتى يصل إلى اعتناق هذه القيم ، ويتعقل بوضوح أساسيات هذه القيم التى هو قادر على تطبيقها ويتصرف على هدى منها فى المواقف الفعلية . ولذلك فإن مهارات وطرق التفكير التى يريد معلم الفلسفة أن يعلمها لطلابه ، هى ضرورية لتعليم القيم عند المفكرين والفلاسفة ، وهنا يلعب التدريب نفس الدور الهام الذى يلعبه فى تعليم التفكير ، فمعلم الفلسفة هو القدوة لطلابه فى إكتسابهم وممارستهم للتفكير السليم ، وكذلك فإن عليه تقع مسئولية تدريبهم على أن يعيشوا القيم فى حياتهم بأهتمام وأمانة ، وأن يفسروا المواقف المختلفة على ضوء قيمهم ، وأن يطيقوا هذه القيم فى مثل هذه المواقف على أفضل وجه ممكن .

وهنا لا توجد قاعدة بسيطة يمكن من خلالها أن يكتسب الطلاب هذا التقليد وهذه الممارسة القيمية ، ولكن على المعلم أن يقدم الأساليب المناسبة التى يمكن التلميذ عن طريق الملاحظة المباشرة وغير المباشرة أن يقلد ويطبق هذه القيم فى حياته . وكذلك فان على المعلم أن يتيح للتلميذ فرص تطبيق هذه القيم فى بيئته وعلى أنواع جديدة من المواقف من خلال مساعدته على التعلم عن طريق الحوار المفتوح مع الآخرين والسؤال الذى يطرح نفسه فى ضوء ما سبق هو :

ما أوجه التشابه بين أساليب تدريس الفلسفة وتعليم القيم ؟

لقد أتضح مما سبق أن هناك تشابها يمكن أن يعود إلى سببين : السبب الأول هو أن تدريس الفلسفة ودراستها يتضمن قيمة أو مجموعة من القيم مستمدة من طبيعة الفلسفة والقيم التى تتضمنها المذاهب الفلسفية المختلفة . أما السبب الثانى فهو ان اكتساب القيم وتعليمها يتضمن كما ذكرت سابقا ـ دراسة مهارات معينة من التفكير ، وأن يكون قادرا على استخدامها وتوظيفها بطريقة سليمة فى المواقف الفعلية فى ضوء قيم معينة .

وهكذا فإن تدريس الفلسفة يتضمن تعليم القيم . . والسؤال الذى يطرح نفسه هو : ما التصور المقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفيلسوف الألمانى كانط ؟ .

- عرف كانط (Kant) الفلسفة بأنها هى القدرة على التفكير والتأمل . . فى طبيعة الأشياء دون اللجوء إلى أى أنحراف أو أنحياز ودون الإستناد إلى أى مذهب متعصب ، وبالتالى فقد اعتقد أن الهدف من وراء تدريس الفلسفة هو تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يستطيعون أن يحققوا استقلالاً فكرياً وأكتفاء فكرياًأيضاً وأن يكونوا بعيدين عن أى تحامل أو تعصب . وسوف أشرح فيما يلى المفهوم الخاص للفلسفة والذى يستند إلى وجهة نظره عن الفلسفة فى التعليم وعلى أية حال فقبل أن أتعرض لتلك المسألة فأنه من الجدير بنا أن نذكر باختصار مفهومه عن الأخلاق . وذلك أن كانط يرى أن هناك أختلافا كبيراً بين العلم والأخلاق سواء كان من الناحية النظرية أو من الناحية العلمية ، فقد كان يعتقد أن العلوم الطبيعية أى الفيزياء هى علوم تقتصر على فئة معينة فهى موضوع الخبراء ، حيث أنها علوم تتطلب مهارات وتدريبات خاصة . من ناحية أخرى ، فأن علم الأخلاق علم شعبى متاح ، بل ووثيق الصلة بجميع الأشخاص وأن جميع الأشخاص يتناولون هذا العلم . . ولما كان من الممكن لدى العامة من الناس أن ينهلوا من علم الأخلاق بما فيهم المتقدمون والمتخلفون فقد أتخذ من هذا مقدمة منطقية لفلسفته الأخلاقية ونلاحظ أنه سار على نفس المنهج الذى سار عليه «روسو» حيث أعتقد أن كل شخص يعرف - عن ظهر قلب - ما هو الخطأ وما هو الصواب ، كما كان يعتقد أيضا أنه من غير الضرورى أن ندرس الفلسفة لغرض معرفة ما يجب فعله أى واجبات المرء بصفة خاصة أو بصفة عامة فليس من المحتم على الشخص الصغير السن أن يذهب إلى الجامعة لكى يتعلم المبادىء الأخلاقية والقانون الأخلاقى وأنها ليست مهمة الأستاذ أن يعلم الأخلاق ، لأن العامل العادى يعرف فى هذا الصدد قدراً كبيراً يمكن أن يعادل القدر الذى يعرفه الأستاذ .

أن سهولة إستيعاب علم الأخلاق بواسطة الأشخاص ككل وبطريقة وقدر مساو وهى فكرة يرجعها كانط إلى روسو من خلال كلمات ذكرها .

أنا بطبيعتى مكتشف . واشعر أننى متعطش جدا للمعرفة وحريص جدا على إكتسابها ، كما أننى أشعر برضى واقتناع كلما تقدمت خطوة إلى الأمام فى هذا المجال من الكشف والتحرى وقد شعرت آنذاك أن هذا يمكن أن يرقى بالجنس البشرى إلى أعلى مكانة من الشرف والعزة كما أننى احتقر هؤلاء العامة الذين لا يعرفون الشجاعة وقد تعلمت أن احترم جميع المخلوقات البشرية وأن اعتبر نفسى أقل أهمية وأقل مشقة من العامل العادى وأعتقد أن هذه الملحوظة لا تعبر عن مدى أهمية وقيمة أى شىء الا بترسيخ حقوق الإنسان . . هذا المفهوم الذى يتفق عليه كل من «كانط وروسو» والذى يتناول سهولة إكتساب علم الأخلاق بما يسمى «المساواة الأخلاقية» وهى تتعارض مع آراء بعض الفلاسفة أمثال «افلاطون وارسطو» وربما المتعصبين أيضا الذين يعتقدون أن الأخلاق نوع خاص من المعرفة أو الخبرة ، وذلك العلم الذى يستطيع إستيعابه بعض الناس وخاصة الفلاسفة الأكثر معرفة عن غيرهم من عامة الناس . ومن هنا فإنهم يعتبرون خبراء فى هذا المجال . وسوف يسمى مفهوم صاحب الخبرة الأخلاقية «النخبة الأخلاقية» ومن هنا فمن الطبيعى أن مفهوم النخبة الأخلاقية كان هو أساس ادعاء افلاطون بأن الفلاسفة يجب أن يكونوا ملوكا .

ولكى نفهم فكرة «كانط» عن دور الفلسفة فى التعليم الثانوى فيجب علينا أن نبدأ بادراك أنه كان ضد النخبة المختارة «الصفوة» كما أنه من دعاة مذهب المساواة الأخلاقية ليس فقط فى المبادىء ولكن فى الممارسة أيضاً وكما أشرت من قبل خصوصا فى مجال الفسلفة الأخلاقية فإن الفرد يكتسب مبادىء الأخلاق والصواب والخطأ لكل فرد يعرفه جيدا .

باختصار فإن هدف الفلسفة هو التنوير وقد حدد «كانط» كلمة التنوير فى مقال له بعنوان «ما هو التنوير ؟» هل عندك الشجاعة لاستخدام عقلك ؟ هذا هو شعار التنوير . ولماذا يعتبر التنوير مهما من وجهة نظر «كانط» ؟ يعتبر التنوير مهما حيث أن علاقته بالمبادىء السامية للأخلاق مثل مبدأ تقرير المصير . وفى فلسفة كانط تعتمد الأخلاق على الاحتياجات والمتطلبات وتهدف إلى تقرير المصير لكل من الفرد نفسه والأفراد الآخرين .

وبالنسبة «لكانط» ، وروسو» فأن أفضل الأخلاق للإنسان هى الحرية لكل فرد . وأن كلمة التبعية التى هى عكس الحرية هى خضوع عقل الشخص وإجباره خارجيا عن الآخرين . تكمن التبعية فى إعتماد تفكير الفرد فى الأخلاق ، على ما يفكر الأفراد الآخرون أو باختيار الفرد لما يفكر بما هو متطلب للسلطة الأخلاقية فى النواحى المختلفة . وهنا ليس من المفيد أن نقول أن كانط قد نسب كل الشرور الخاصة بالجنس البشرى أو على الأقل كل العيوب الأخلاقية إلى تلك التبعية ، ولكنه اقتنع بأنها تقود إلى أنكار حقوق الفرد وانتمائه إلى البشرية والفضيلة . وقد اتفق مع روسو فى أن الإنسان «ولد حراً» ولكنه فى كل مكان مقيد بالسلاسل .

وقد أضاف أن هذه السلاسل هى مجرد ابتداع باعتبارها سلاسل الجهل المقصود والخرافات التى يتقبلها كثير من الناس . وما أقوله الآن هو أن هذه الأشياء متضاربة مع تقرير المصير وأن إنكار تقرير المصير وشيوع التبعية لا يتفق مع صيحته التنويرية للحرية والمساواة والأخوة .

يجب أن يتضح أن حركة التنوير هذه تعنى التحرر من التبعية وإذا قرأ الإنسان كتابات كانط بعناية فأنه يلاحظ أن التركيز على نقده للطغيان وغياب القانون ومذهب الميكيافيلية كان من نتائج التبعية . فالمبدأ الميكيافيلى الذى يقول «الغاية تبرر الوسيلة» مثال برجماتى للمبدأ التبعى ، وبصفة عامة يعتقد كانط أن الفلسفة الأخلاقية التى اطلق عليها ميتافزيقا الأخلاق «لا يمكن الاستغناء عنها لأن الأخلاق مازالت موضوعا لكل أنواع الفساد خاصة الميكيافيلية - لجعل التلاميذ دارسين جيدين أولا قبل أن تعلمهم كيف يستخدمون عقلهم من أجل الفهم .

ومن ناحية أخرى فأن هناك بعض المزايا التى يتصف بها النظام الطبيعى وذلك لأنه حتى لو لم يصل الدارس إلى المرحلة النهائية فأنه سوف يتعلم بعض الشىء المفيد ، وحتى لو لم يصبح عالما فأنه بالرغم من ذلك سوف يصبح أكثر استعداد لشق طريقه فى الحياة .

فإذا بدأ التلميذ مرحلته الأولى كما يجب فأنه سوف يتعلم عن طريق الممارسة كيفية استخدام قدرته على الفهم وسوف يصل إلى النتيجة التى يصل

إليها عقله وتفكيره ، ليست النتيجة التى كان يريدها له المدرس ومن هنا فبدلا من أن يتعلم أفكار ومبادىء أى شخص آخر يستطيع أن يتعلم بنفسه كيف يفكر وسوف يكون واجب المدرس فى ذلك أن يوجهه فقط ومن هنا فأنه يستطيع فى المستقبل أن يفكر بنفسه .

ويقول كانط أن طريقة التدريس يجب أن تتفق مع طبيعة الحكمة العملية نفسها «أو الفلسفة» . ولكن لسوء الطالع فأن الطلاب فى المدارس الثانوية يدرسون ويتذكرون الموضوعات كما أنهم يتوقعون أن يحفظوا من الفلسفة كأى موضوع ، مثلها فى ذلك مثل التاريخ والرياضيات . . ولكن هذا مسلك خاطىء ، لأن دراسة الفلسفة ليست كدراسة أى موضوع يمكن حفظه ولكن دراسة الفلسفة تعنى أن يتعلم الفرد كيف يتفلسف ، ويقول كانط أن الفلسفة ليست موضوعا يوجد له تفسير وتخطيط واضح أمامنا . وليست هناك أى كتب فى الفلسفة لديها السلطة أن تتكلم عنه وهذا هو السبب فى عدم وجود شىء نتعلمه فى الفلسفة ولكن يمكننا أن نتعلم كيفية التفلسف أن الطريقة الخاصة التى يجب أن ندرس بها الفلسفة هى عبارة عن طرح أسئلة ومناقشتها ويجب ألا يجزم بأمر فلسفى الا بعد تعقل وتفكير عميق فى هذا الأمر ويجب أن نستغل الكتب الفلسفية ليس من أجل أن نعلم حقائق ولكن لكى نحث الأفراد على التفكير ؟ ولكى يفهموا ويصدروا أحكامهم على الأمور وذلك لوضع نهايات للحقائق التى عرضها المؤلف .

ولو بدا المدرس بتعليمهم كيفية التفكير وكيفية التفلسف حتى ولم يكملوا مشوارهم التعليمى فأنهم سوف يتعلمون بعض الأشياء التى تفيدهم فى حياتهم . وبطبيعة الحال فان كانط لا يرغب فى استبعاد الدراسة ككل ، والتى تشمل دراسة العلوم . ولكنه يريد أن يقول بأنه ليس من الضرورى أو ليس من المرغوب لدى أى شخص أن يكون عالما ، وعلى النقيض من افلاطون وارسطو فان كانط ليس من اتباع مذهب النخبة ، الذين يعتقدون بأن حياة الفيلسوف هى أفضل حياة ممكنة وذلك من وجهة النظر الأخلاقية ، ولايزال يعتقد بأن التفكير الحر والنقدى المستقل يعتبر أحد المطالب الأخلاقية ، حيث كان يعتقد أن الفلسفة عبارة عن نشاط أكثر من كونها حلقة للدراسة ، كما أنها تلعب دورا هاما ومتميزا فى التربية عن أى مبادىء أخرى وذلك لوجود علاقات وروابط أساسية

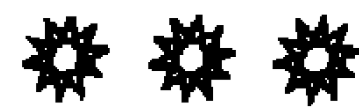
بينها وبين الاستقلال الأخلاقى والحرية الأخلاقية والتى تعتبر أساسا للأخلاقيات ، وأن دورها يظهر فى مساعدتنا على تطبيق المبادىء الأخلاقية وترسيخها حيث أن هذه المبادىء تساعدنا بالفعل على التفكير بأنفسنا ولو أمكننا تحقيق ذلك ، أى عندما نكون قادرين على التعرف على مناطق ونقاط الفساد المختلفة التى تعترض الطريق الأخلاقى فى المبادىء التى تنادى بمعاملة الآخرين كمجرد وسائل وليسوا غايات .

وهناك نقطة غموض فى نظرية «كانط» الأخلاقية قد يجهلها الذين يقبلون هذه النظرية دون جدل وذلك لأن هدفها تعليمى حيث أن الغرض من هذه النظرية هو تعليم الآخرين مبادىء الخطأ والصواب . ولكن بدلا من ذلك فقد كان هدفها من وجهة النظر العلمية هو حماية البشر من الوقوع فى الذلات الأخلاقية وحمايتهم من تأثير نقاط الفساد والنظريات المزيفة وكما قرأت عند «كانط» فإن المفاسد الأخلاقية لا تكمن فى البعد عن الأخلاقيات ولكنها تكمن فى تبنى مبادىء خاطئة تلك المبادىء التى تنادى بمعاملة الآخرين كمجرد وسائل . أن الفساد الأخلاقى بهذا المعنى يعتبر فساد المبادىء والأفكار الأخلاقية التى يعرفها الشخص ، كما أن جوانب الفساد الايديولوجى والشخص تمثل جانبين لعملة واحدة ، وربما يكون من الأدق أن نقول أن الفساد ممكن أن يكون فساد العقل والقلب ، كما جاء عند روسو «أو كما يقول «كانط» أنه فساد العقل والإرادة» .

ولو أمكننا التعرف على مشكلة أخرقية مثل تلك المشكلة التى تتناول مسألة التبعية أو الأخلاقيات المزيفة ، فإننا يمكننا أن نعرف كيفية تطبيقها على نطاق أوسع . وعلى سبيل المثال يمكننا القول أن مفاسد رجل مثل هتلر لن تكمن فيما فعل ولكن فى حقيقة أنه يتبنى مبادىء النازية كمبادىء أخلاقية ويكمن الفساد الأخلاقى فى تبنى أخلاقيات وايديولوجيات تابعة ومزيفة . وعموما فأى شخص يعرف عن ظهر قلب ما هو الخطأ وما هو الصواب . ولهذا يمكننى أن أقول بأن كانط يرى أن الفلسفة عبارة عن قلعة استنارة ويمكننا بواسطتها أن نقدم أفضل الوسائل الدفاعية ضد أى مظهر من مظاهر الفساد وذلك لأنها تعزز وتقوى الاستقلال الذاتى .

وباختصار فقد قصدت من وراء هذا النموذج عن فلسفة كانط أن أوضح نقطتين : أما النقطة الأولى فأنه من الممكن على أى شخص أن يكون معلم فلسفة جيد ومعلما قديرا . وفى الحقيقة فأنه لا يمكن أن يكون معلما دون أن يكون فيلسوفا جيدا والعكس صحيح ، ويعتبر كانط أبرز مثال على ذلك .

أما النقطة الثانية والتى تعتبر على قدر مساو فى الأهمية ويجب أن نتعلمها من كانط هى أن الفلسفة تختلف أختلافا جوهريا عن أى مبادىء أخرى ومن هنا كانت له إسهامات بالغة قديماً فى تحديد طريقة ومحتوى تعليم الطلاب وهذا يتضح من خلال مقولته عن التنوير أو التثقيف . فالفسلفة بعد أن تدرس وتفهم سوف تحرر الطلاب من الخضوع الفكرى وتساعدهم أن يكونوا مستقلين .



الفصل العاشر

تدريس الفلسفة فى الجامعة البريطانية المفتوحة

بقلم : «جوفرى فيس»*

ترجمة : د. محمود أبوزيد ابراهيم

مقدمة : لقد أوجدت الجامعة المفتوحة كى تزودنا بتعليم جامعى للشباب الذين لا يستطيعون ترك أعمالهم أو أسرهم لحضور جامعة عادية . وهذه الدراسة فى وقت فراغهم إما فى منازلهم أو فى مراكز دراسة محلية ، وليسوا مطالبين أن يكون لديهم مؤهلات أكاديمية رسمية لدخولهم . ومعظم الدراسة قد بنيت على أساس أن معظم الطلبة قد تركوا المدرسة فى سن الخامسة عشر أو مبكراً عن ذلك . وقد يكونوا الآن فى سن الثلاثين أو الأربعين وللتغلب على عيوب التعليم والسن مطلوب من الطلبة أن يكونوا ـ وعادة ـ ما يكونوا أكثر نشاطاً .

وللحصول على درجة الليسانس على الطلبة إجتياز ست مراحل ، وللحصول على ليسانس مميز «بمرتبة الشرف» ثمانى مراحل منها اثنين متقدمين . . وتستمر المرحلة «الكورس» ٣٢ أسبوعاً ، وعموماً يتطلب من الطالب عدد ١٠ ساعات عمل فى الأسبوع ، وبالفعل يمكن يستمر أكثر من ذلك .

والعمل فى «الكورس» يتم خلال ما يسمى «مطابقة الأصول» . قراءة الكتب التى فرضت للكورس ـ مشاهدة وسماع برامج الجامعة المفتوحة التى تذاع بالتليفزيون والإذاعة عن طريق إذاعة «ب.ب.سى B.B.C» وهى تكمل

(*) العنوان الأصلى للمقال :

Face, J, «Teaching Philosophy in the British, Open University» Lee, V.and Zeldind: Planning the curricalum London, Hodder and Stoughton, 1986.

حوالى ثمانى أو تسع حلقات مقررة كجزء من الكورس . تشمل حضور المدارس الصباحية أو مدارس صيفية أسبوعية وأخيراً إمتحان ثلاث ساعات فى الكورس . وإذا ما كان الطالب سينجح أم لا . . يعتمد بمقياس متساو على إنجازه فى المنهج المقرر والمذاع الذى يقرره «فريق المناهج» فى قيادة الجامعة ولكن وضع المقررات يترك للمركز الرئيسى فى المنطقة التى يعيش فيها الطالب ومعظم هؤلاء المرشدين هم أعضاء هيئة التدريس فى جامعات عادية ويعملون كمرشدين للجامعة المفتوحة فى وقت فراغهم مقابل مكافأة مالية أو من أجل متعة التعليم لطلبة أذكياء ناضجين وهناك ٦ كليات هى : الآداب ـ العلوم الاجتماعية ـ العلوم ـ الرياضيات ـ التكنولوجيا ـ الدراسات التعليمية . وجميعهم ـ عدا الأخيرة ـ تعطى مناهج تأسيسية . وهى شديدة الإنضباط ويجب أن يحصل الطالب علي اثنين منها . والأسس فى كلية الآداب تحتوى على الدراسة فى خمسة أنظمة هى : التاريخ ، والأدب ، وتاريخ الفن ، والموسيقى ، والفلسفة .

والمستوى الثانى فى الد راسة فى كلية الآداب هو فترات دراسية مثل : «عمر الثورات» . والنهضة والاصلاح . وتلك بالطبع تتطلب الدراسة فى أكثر من فرع ففى دراسة عمر الثورات هناك دراسة لمدة ٤ أسابيع عن كانط .

والمستوى الثالث فى دراسة الآداب هى دراسة ذات مستوى فريد فمنهج الفلسفة يسمى مشكلات الفلسفة .

والمستوى الأكثر تقدماً المستوى الرابع يقدم منهج فلسفى خاص يسمى الفكر والواقع موضوعات خاصة فى فلسفة «فتنجستن» وهذه الدراسة فيما لا يقل عن ٤ وما لا يزيد عن ٨ سنوات .

والعمل قد بدأ فى الأسس الثانية فى منهج كلية الآداب كى يقدم أول مرة سنة ١٩٧٧م .

الجامعة المفتوحة واسعة والكثير قد تقدم لدخولها أكثر مما يمكن استيعابه . كان هناك ٥٢ ألف طلب لأماكن فى سنة ١٩٧٥م أمكن أخذ ٢٠ ألفا وفى سنة ١٩٧٥م حصة الدارسين فى كلية الآداب كانت ٥٤٠٠ «خمسة آلاف

وربعمائة» . عدد الدارسين المنتظمين فى المراكز الرئيسية من ناحية أخرى صغير . حيث يوجد فقط ٤ فلاسفة للتدريس .

ولأن المناهج المقررة معروضة للبيع والإذاعة متاحة لأى شخص لديه راديو أو تليفزيون فنحن أمام أعين الرأى العام بدرجة أكبر وأى خطأ لن يمر بدون ملاحظة ، نحن نحاول ألا نخطأ وقد يكون هناك ٧ أو ٨ مسودات للمنهج قبل الموافقة على المسودة الأخيرة بواسطة فريق المنهج قد تنتقل إلى قسم الطباعة . وبالإضافة ينقد كل واحد لعمل الآخر فنحن نأخذ بنقد الآخرين أيضاً . وقد تمر المسودة بعملية تسمى «إختبار التطوير» حيث تمرر على مجموعة من المتطوعين مختارة عشوائية لطلاب حضروا البرنامج لمدة سنة سابقة وليس معروف لفريق الكورس حتى مجرد الرفض للنسخة النهائية الخاصة بمؤلف البرنامج لو كان التفاعل الداخلى والخارجى للنقد غير مقبولة .

فريق البحث : ومجموعة البحث تشمل مؤلفى المناهج ، ومجموعة العاملين فى الإعداد الإذاعى بهيئة الإذاعة B.B.C وعضو من معهد التربية التعليمية وممثل المكتبة وقسم الطبع ومساعد البحث . وتحت مسئولية رئيس المنهج تكون له مسئولية على كل حد من الوظائف من الترتيب الزمنى وإدراج المنهج وتخطيط الإرسال للبريد للطلبة وفريق البحث مسئول عن طريق لجنة الكلية للمناهج «إحدى لجان الكلية الخارجية» والمجلس الجامعى ومسئوليته عن محتويات وتصميم المنهج ومنتجى إذاعة الـ B.B.C أعضاء كاملين فى فريق البحث ولذلك لهم صوت فى منهج البحث وكذلك فيما يقدم من خلال الإذاعة والتليفزيون وخلال دورة التقديم هناك إجتماعات دائمة قد تستمر لمدة ٣ ساعات والإجتماع الأول يخصص لمناقشة أهداف البحث وإختيار المحتويات المحتمل تحقيقها الأهداف والموضوعات وتقسيم العمل بين أعضاء فريق البحث والمستشارين الخارجيين . والخطوة التالية لفريق المنهج كى ينتجوا أو يخرجوا الخطوط الخارجية «ملخصات» عما يقترحونه كى تشارك خططهم التى تعمل بالتعاون مع B.B.C لربط العناصر التى تذاع من المنهج .

هذه الخطط تناقش فيما بعد فى اجتماع لاحق لفريق البحث ويعدل ما يكون ضرورى تعديله . وأعضاء المعهد التكنولوجى التعليمى لهم مشاركة

معقولة فى هذه المناقشة ، أسئلة لتوضيح المنهج ، تأخذ بالتعاون مع ضابط إتصال من المكتبة المسئول عن تصور البحث أو مع المؤلف من قسم النشر . ولو كانت التصورات تأخذ هيئة رسوم بيانية أو صور كرتونية فنصائح المؤلف تأخذ كأسس فى مثل هذه النواحى سواء باستخدام الألوان ولابد من الأخذ فى الاعتبار أراء خبراء التكاليف التحليلية .

والمسودات الأولى تعرض على مجموعة فريق البحث ويتوقع المؤلف منهم نقداً كثيراً مع إقتراحات للتحسين وأحياناً فإنه تجد فى النسخة العائدة من البحث ملاحظات بالحبر الأحمر على النسخة الأصلية . وبعد ٤ أو ٥ سنوات من النقد اللاذع نكون قد أصبحنا لا نأبه بذلك ولكنى أستطيع أن نقرر بقائها بسيطة كما كانت . وإعادة كتابة النسخ وعمل الإذاعة والتليفزيون محتمل طيها . وهذا يساعد على إنهاءها . وعندما يوافق فريق البحث عن المسودة الأخيرة من المنهج المقترح وعلى البرنامج الإذاعى والتليفزيونى المساعد فى نفس الاجتماع يكون هناك إحساس حقيقى بالإنجاز .

أصول المكاتبة : أصول المكاتبة ليست مذكرات محاضرات كتبت على ورق إستنسل وجمعت فى ملزمة مجلدة ، بل هى مقدمة بطريقة جذابة فى حجم كبير ومصورة مع رسوم بيانية وصور وكرتون . والكاتب يستخدم كلمة «أنا» للتعبير عن نفسه ويخاطب الطالب بكلمة «أنت» ويحاول الالتزام بنمط واحد فى الكتابة وأثناء عمله فى أصول المكاتبات الطالب يطلب منه مرة ومرات عمل أشياء عديدة مثل الموافقة أو عدم الموافقة مع وجهات نظر معينة «وترتيب أسبابه لذلك» . تفسير بعض المجادلات «المناقشات» أو فرض أسس لأشياء قرأها ويستطيع مقارنة جهوده مع جهود مؤلف الأصول . وبعض الأفكار عن الأعمال الشاقة المختلفة يمكن التعرف عليها من خلال مثلين :

أ ـ فى أصول المكاتبة لجزء من أسس الأدب يوجد صفحة من مقالة «صورة عقلية» بواسطة العالم «بتلر» فى أخبار العلم .

يبدأ الصفحة بهذه التعليمات :

١ - من فضلك إفعل الأشياء الآتية . . اقرأ القطعة بعناية مرة أو مرتين . . أو حتى تحصل على فكرة كاملة مما تقوله .

٢ - والآن تصفحها جملة جملة أو عبارة عبارة . . لو كانت الجملة تبدو لك أنها تحوى أكثر من فكرة سائلاً نفسك عن كل جملة أو عبارة . . أ - هل أفهم هذا ؟ ب - ولو أفهم . . والجملة عبارة . . هل أعرف أى نوع من الأشياء يجب عمله حتى أفهم . . إذا ما كانت صحيحة أم لا . . جـ إذا لم تفهم شىء ما ضع تحته خط سميك .

القطعة التى كتبها «بتلر» كالآتى :

دعنا نبدأ بكيف نحصل على معلوماتنا عن العالم من حواسنا بصفة رئيسية من البصر والسمع واللمس . . نحن نعرف على سبيل المثال انه عندما نرى شىء ما آشعة الضوء من الشىء تدخل العين وتنعكس على الشبكية حيث تسبب الخلايا الحاسة أن ترسل رسائل أو موجات ذات طبيعة كهربائية عبر خلايا الأعصاب التى تذهب إلى المخ . . هذه رسائل يرسلها المخ إلى المناطق المختصة بالبصر . وبلا شك خلايا العصب التى تدخل التأثير قد تؤثر على كثير من طبقات الخلايات التى تكون اللحاء الخاص بالمخ . وهناك تصل معلومتنا إلى النهاية مع أننا نكون على دراية بالنتيجة من الرسائل التى نكونها وبصورة أخرى على دراية بصور عن العالم الخارجى ونكون معتادين على هذه الصورة لدرجة أننا نتصورها العالم الخارجى . نحن نقول أننا ننظر إلى العالم والناس البدائيين والبسطاء الذين اعتقدوا أنهم حينما ينظروا للخارج بأعينهم ويرون ما أمامهم يقومون بعمل إيجابى ليس هناك شك أن ما ندرى به هو «تكوين» مكون من الأحاسيس المختلفة التى تصل للمخ . الصورة التى نكونها بإختيار وتأكيد بعض المعلومات وتجاهل الآخرين هذه الصورة تكون شخصية جداً .

حينئذ يسأل الطالب قبل أن يقلب الصفحة أن يعمل قائمة بالأشياء التى يريد السؤال عنها أو أشياء محيرة . وعندما يقلب الصفحة يجد قائمة بـ ١٠ أشياء وجدها الكاتب مثيرة التساؤل أو محيرة ويسأل الطالب إذا ما كان هناك عنصر من الـ ١٠ ليس موجوداً فى قائمته وتحتوى على سؤال كى يفكر كيف

يجيب على الأسئلة . وقائمة العشر أشياء هى كالآتى :

١ ـ هناك بعض الاصطلاحات تفهم أدبياً على سبيل المثال «آشعة الضوء» «تسبب الخلايا الحساسة أن ترسل» «نشر الطبيعة الكهربائية عبر الخلايا العصبية التى تذهب إلى المخ» «ولكن هناك تغيرات أخرى فاللغة تكون إلى حد ما مجازية وأحياناً نحذر ألا تترجم الجملة بأسلوب أدبى باستخدام الأقواس . «مثال لكلمة صورة» . ولكن فى أماكن أخرى لا يوجد تحذير ويجب أن نحترس من أن نضلل بالتعبيرات المجازية التى تجعلنا نفكر فى أشياء لا تمت للواقع . التعبير «كيف نحصل على معلومتنا عن العالم من حواسنا» . وكلمة «رسائل» استخدام بصفة ظاهرية كمرادف لكلمة «توزيع الطبيعة الضوئية» . وهذه أمثلة . ماذا يتوقع الشخص كإجابة على سؤال «كيف تحصل على معلوماتك عن العالم» ؟ . من خلال شىء مثل «من مشاهدة الأخبار فى التليفزيون» «من قراءة الجرائد والمجلات» . . ماذا تقترح عبارة أننا نحصل على معلوماتنا من الحواس» .

٢ ـ هناك وجهات نظر مختلفة ، وليس دائماً واضحاً أيهما تكون هى هناك ما يمكن أن يسمى وجهة النظر الموضوعية التى تكون للعالم «هناك معلوماتنا الحاضرة تصل للنهاية» وهناك وجهة النظر الاختيارية من الواصف «عندما نرى شىء ما» وهنا أيضا «نحن» فى «خارج الرسائل ، نحن نكون وبشكل ما نكون على دراية بصورة للعالم الخارجى» وما يسمى إخلال بنظام الطبيعة الكهربائية «للرسائل» ويقرر وجود وجهة النظر الاختيارية فى اللغة وموجودة فى اللغة الموضوعية أيضاً . وهى نفتح الطريق للكلام لتكوين «الصورة» من الرسائل ولكنها لا تمكنا من فهم هذا الكلام .

٣ ـ بتلر يبدو أنه يعترف أن كل شىء لم يعد واضحاً بعد ، بطريقة ما نكون حذرين من الصورة ولكن بأى شكل ؟ تتبع السلسلة العقلية من آشعة الضوء من الشىء الداخل إلى العين إلى خلايا العصب إلى اللحاء المخى الذى يتأثر بشدة . «بتلر» يقول : «هنا معلوماتنا الحالية تصل إلى النهاية مع درايتنا بالنتيجة . هل يعنى أن العلماء قد يمدونا يوما بمعلومات أكثر قد تأخذ السلسلة العقلية خطوة أكثر إلى الأمام وهكذا يشرح كيف يحدث أن

نصبح على دراية بالنتائج ؟ ولكن حتى الآن لأن مصادرهم للمعلومات تعتبر ليس العقل نهاية الخط ؟

٤ - فى بداية المقال كتب «بتلر» «العالم» وفى نهايته كتب «العالم الخارجى» . . هل يعنى أن هناك عالمين عالم خارجى وآخر داخلى . . وبالعالم الخارجى هل يعنى العالم الموجود - بصورة أدبية - خارج عقل الإنسان ؟ ولو هكذا هل يعنى أن الصورة التى يقول عنها بشكل ما داعية هى داخل رؤوسنا ؟

٥ - فى بداية المقال كتب «بتلر» عندما ترى شىء آشعة الضوء من الشىء . . وفى النهاية كتب «نحن . . . على وعى بالصورة فى العالم الخارجى» هل هو يريد القول أننا لا نرى ما هو خارج رؤوسنا» ؟ .

٦ - بتلر يقول اننا نأخذ الصورة على أنها العالم الخارجى ويعطى سبب على هذا الخطأ الذى يصفه آلفتنا للصورة ولكنه لا يفسر كيف يشكل ذلك سبب . . فى رأيه فى الوصف النظرى نحن نكون دائماً على وعى بالصورة وليس بالشىء الحقيقى «العالم الخارجى» ولماذا إلفتنا بما نحن على دراية به تؤدى دائماً إلى أن نخطئه بما لسنا على دراية به ؟ وعلاوة على ذلك إذا لم نكن على دراية بالعالم الخارجى ماذا تعنى الكلمات «العالم الخارجى» بالنسبة لنا بالتأكيد هى تعنى شىء إذا كان يمكن أن نخطىء العالم الخارجى .

٧ - يضع كلمة «النظر» بين قوسين ولذلك يشير فى الحديث عن «النظر إلى العالم» كلمة «النظر» تستخدم فى أكثر من معناها العادى ماذا يعتبر الاستخدام الأدبى الصحيح للكلمة .

٨ - هو نسب إلى الناس البدائيين والبسطاء الفكرة أنه «عندما ينظرون خارج عيونهم ويرون ما أمامهم هم ينجرون عمل ايجابى . وأنا لم أسأل الناس لا تعنى «لا» لكن «II» X حالة ضرورية ومساوية لـ «Y» . وبصورة أخرى «مورى» يقول المعرفة الكائنة مباشرة بواسطة عقل واحد فقد يقترح أنها ضرورية وكافية لبقية العقول الكائنة . هل يستخدم «مالكلوم» لكلمة

«القسطاس» أو «المساوى» لهذا المعنى . إذا كان الأمر كذلك فمن الصعب أن نرى كيف يتجنب السلوكية . فى الواقع هناك أشياء يقولها تبدو تصرف أو سلوك مثل الجملة «الفيلسوف الذى يعتقد أن الشخص يجب أن يتعلم ما هو الفكر ، الخوف ، أو الألم «يكون من حالة الشخص» . لا يعتقد أن الشيء الملاحظ هو سلوك الشخص ولكن شيء ما أو بمعنى آخر شيء داخلى . وهكذا فمن الواضح أنه لا يعتبر نفسه سلوكى . .

وفى وجهة نظر عن مراجعته المستمرة لفتجنشتين الشخصى يجب أن يفترض أنه يستخدم إصطلاح القسطاس كما يستخدمه فتجنشتين . «فى الكتب الزرقاء والبنية» صـ ٢٤ كما يجب أن تتجنب أى اختلاط عنصرى «ارتباك بين العناصر» . لو كان مفروض أن تقرأ الفقرتين أو الثلاث الأولى فى ص٢٤ قد تفترض أن «الارتباك أو الخلط بين العناصر» هؤلاء المنطوية فى الأسئلة الفلسفية عن العقول الأخرى . من فضلك اقرأ أكثر من مجرد صفحة . . ولن أسألك أن تحاول أن نقول أن نقطة يضعها فتجنشتين فقط إذا ما كان هناك يضع فى الاعتبار الرد على السؤال . «كيف أستطيع أنا بكل المعانى أن أتحدث عن المشاعر التى أدرى بها» . أعتقد أنه سيكون كافى إذا قرأت من نهاية ص١٩ إلى بداية ص٢٩ واضعاً فى العقل السؤال : «هل هذا موجه إلى مشكلة عقول الآخرين» .

برامج الإذاعــة : وقت الإذاعة محدود . لذلك من المستحسن الإفادة الممكنة منه . برنامج الفلسفة فى الراديو يمكن أن يكون على ثلاثة ألوان مختلفة . إما محادثات تصورية قائمة على المكاتبات إلى أخرى ومناقشات وأحاديث .

أمثلة . . أ ـ على أسس الأدب هناك محادثة تصورية بين رينيه ديكارت والأميرة اليزابيث أميرة بوهاما قائمة على مكاتباتهم . والجزء التالى من النصف الثانى لمحادثاتهما .

اليزابيث : العقل أنت تقول ، يخبرنا أن الروح ليست مادة ولكن هل وضعنا العقلى للروح كافى ، ربما لو لدينا وصف أدق لطبيعتها لأدركنا أنها فى الواقع مادة ، ألا يوجد مثل هذا الاحتمال على الأقل .

ديكارت : لا ، لو أن أداة تفكرنا «تأملنا سليماً» . تتذكرى أننى تخيلت أنه يوجد شيطان ماكر يجعلنا نخدع فى كل شىء .

اليزابيث : نعم . .

ديكارت : قد يستطيع أن يخدعنى فى أى شىء يستطيع أن يفعله فى جسدى لكن عندما يتعلق ذلك بالفكر لا يستطيع خداعى . هذا لا أشك فيه . . وهكذا حيث أننى لا أستطيع أن أخدع فى وجودى لا أخدع فى أننى كائن يفكر .

اليزابيث : موافقة . ولكن هذا «ما لا يمكن أن تخدع بصدده» . السؤال الذى أثيره يختلف تماماً . أنه ليس عما تعرفه أو لا تعرفه . إنه عما هو فى الواقع الحالى . إننى أقترح أنه بالرغم أنك تفترض أنك ليس لك مغزى جسدى قد يكون بالرغم من ذلك لك مغزى جسدى .

ديكارت : لا . أنهم سؤالين مختلفين تماماً . السؤال عما أعرفه وما لا أعرفه ؟ ومختلف تماماً عما هى حالتى . انهما مختلفان لكن متصلان .

اليزابيث : كيف . . كيف يكونوا مرتبطين ؟

ديكارت : أنه شىء متعلق بالامكانيات . من الممكن للعقل أن يعمل بدون الجسد ولكن . .

اليزابيث : «مقاطعة» . ولكن هل ذلك ممكن ؟ هذه هى المسألة ؟

ديكارت : وهو كذلك . . سأصل إلى ذلك . لقد قلت : «لو» تمكن للعقل والجسد أن يوجدا منفصلين عندئذ . . .

اليزابيث : «فارغة الصبر» نعم . . نعم . . ما هو الفكر . . ليس الجسد ، إننى أرى ذلك بوضوح . ولكن ما عليك أن تفعله هو التخلص من «لو» . يجب أن توضح أنه من الممكن للفكر أن يستمر بدون الجسد .

ديكارت : «بدقة» وهنا حيث أننى أعرف ما أعرفه وما لا أعرفه .

اليزابيث : «استمر» .

ديكارت : حسناً . . إننى اعرف بالتأكيد أننى أفكر وفى نفس الوقت أشك أن لى مغزى جسدى . لذلك أستطيع أن أدرك الشىء ، الفكر بمعزل عن الآخر . وحيث أن هذا الإدراك واضح وجلى يكون من الممكن للشىء الواحد أن يوجد بمعزل عن الآخر .

اليزابيث : لحظة من فضلك ، لقد قلت حيث أن الإدراك واضح وجلى .

ديكارت : نعم .

اليزابيث : كان يجب أن نقول : لو أدركت نفسك بوضوح وجلية كشىء مفكر ليس أكثر من هذا . . وهذا يتبعه أنه يمكن أن توجد كشىء مفكر فقط ؟

ديكارت : نعم .

اليزابيث : ولذلك فأنت فى الواقع لست أكثر من شىء مفكر .

ديكارت : نعم .

اليزابيث : وهو كذلك . والآن أليس من الممكن أن يكون إدراكك واضح ولكن إلى حد ما ؟ وأنه لم يصل إلى حد كافى يجعلك تعرف الحقيقة ؟ وبمعنى آخر ألا يمكن أن تكون لى خصائص جسدية مع أن معرفتك لنفسك لا تتعدى أنه لك خصائص عقلية فقط .

ديكارت : يجب أن تفرقى بين الوضوح والكمال . بالتأكيد هناك أشياء عنى لا أدركها بوضوح . ولكن ذلك لا يؤثر فيما أدركته بوضوح . ولدى فكر واضح عنه إننى كائن مفكر وأعرف أننى يمكن أن أوجد هكذا . وما أعرفه هو ما أكونه وكينونتى العقلية كافية لكى أوجد بها . ولأنه قد يكون كاف لأن أوجد بها . لذلك من الواضح أننى شىء غير جسدى .

اليزابيث : لذلك عنصر مناقشتك هو : إذا كنت أدرك بوضوح شىء ما على أنه كذا وكذا . . بينما أستطيع أن أدرك هكذا . . هكذا . . فهو موجود على أنه كذا وكذا . .

ديكارت : نعم .

اليزابيث : لكنى الآن خذ هذه القضية . . المثلث شكل مسطح محاط بثلاثة خطوط مستقيمة .

ديكارت : ما هذا .

اليزابيث : هذا شيء يعرفه معظم الناس لكن ليس كل شخص يعرف أن زوايا المثلث تضاف اليها زاويتين قائمتين . . وهكذا شخص قد يعرف جيداً أن شيء ما مثلث ولا يعرف بعد هذه المعلومات «الحقائق عن زواياه» والآن ما لا يكون من مجادلتك ممكن أن يكون هناك مثلث ولا يكون مجموع زواياه قائمتين . هل تفهم ما أعنى ؟

ديكارت : نعم . أنها ليست النقطة التى أثارها الأب أرنولد فى الاعتراض على تأملاتى «تأملات ديكارتيه» لكتنى لم أقبلها لأنها ليست حالات متاوزية وقد قلت لماذا ؟ فى ردى عليه .

ب ـ المناقشة أكثر إدراكاً للعقل للطلبة لو أن لديهم معرفة سابقة بوجهات نظر المشتركين فى المطابقة على وحدة الشخصية قد أعدت طبع صفحات من ورقة من «دوريك بارفت» «وحدة الشخصية» «مراجعة فلسفية» سنة ١٩٧١ أنا متأكد أن قراءة هذه الصفحات سوف يجد الطالب من السهل تتبع المناقشات التى أجرتها معها . وها هنا كيف بدأت المناقشة :

فيس : دربك هل يمكن أن نبدأ بالاعتقاد أنك تدعى أن أغلبنا لديه «وحدة شخصية» . أنها هكذا مهما حدث بين الآن وبعض الوقت فى المستقبل سواء سأظل موجود أو لن أكون . وأى خبرة لاحقة ستكون لى أم لا ، وبمعنى آخر . وحدة الشخصية إما كل أو لا ؟ سواء ظللت على قيد الحياة أم لا . والآن ماذا تريد القول فى ذلك .

بارفت : يبدو أن ذلك زيفاً . أعتقد أن وجهة النظر الصحيحة أننا نستطيع بسهولة أن نصف ونتخيل عدد كبير من الحالات فى السؤال : هل هذا الشخص المستقبلى سيكون أنا أم لا ؟ هل السؤال الذى ليس له أى إجابة على الإطلاق ولا يوجد معضلة أن هناك حل .

فيس : هل يمكن أن تصف مثل هذه الحالة .

بارفت : واحدة منهم هى الحالة التى نوقشت فى مواد المراسلة حالة القسم الذى فيها نفترض أن كل جزء من عقلى ينتقل إلى جسد جديد وأن الشخصين الناتجين سوف يبدو أنهما يتذكرا كل حياتى ولهما شخصيتهما . وسوف يستمران نفسياً معى فى كل طريق . والآن فى حالة القسمة هذه هناك ثلاث إجابات على السؤال : ماذا سيحدث لى ؟ وكل الأسئلة الثلاثة تبدو لى أنها تفتح اعتراضات جادة : وهكذا النتيجة الحاصلة من الحالة أن السؤال «ماذا سيحدث لى» ليس له إجابة . وأعتقد أن الحالة تظهر أن هذا ليس غموضاً على الإطلاق .

فيس : وهو كذلك . دعنا نتعامل مع هذه الاحتمالات الثلاثة بدورها .

بارفت : حسناً . أولاً أننى سأكون كلا الشخصين الناتجين . ما العيب فى الإجابة أنه يؤدى إلى تناقض بسرعة جداً .

فيس : كيف ؟

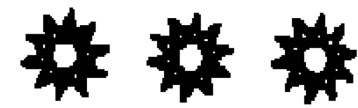
بارفت : الشخصين الناتجين سيكون كلاهما مختلف عن الآخر . سوف يعيش كلاهما حياة مختلفة تماماً . سيكون مختلفين مثل أى إثنين من البشر . . ولكن إذا كانوا . . سيكونون مختلفين . . فكيف أكون كلاهما . . لأننى لو كنت كلاهما فلابد أن يكون واحد منهما مثل الآخر .

فيس : نعم . لا يمكن أن يكونا شخصين مختلفين ونفس الشخص المسمى أنا .

بارفت : بالضبط . . وهكذا الإجابة الأولى تؤدى إلى التناقض (حـ) الأحاديث .

تبدو أقرب ما تكون للمحاضرات التقليدية ، قد تبدو أبسط شىء فى تجهيزه ، لكن هناك أسباب توضح عكس هذا ، السبب الرئيسى أنه قد تكون هناك حدثين أو ثلاث فيما لا يقل عن دوره مدتها عشرون دقيقة على مدى ٣٢

أسبوعا . وسبب آخر أن نفس الحديث سوف ينقل مرتين فى السنة لمدة ٦ سنوات وقد يسمعه آلاف من الناس لذلك ما يقال يجب أن يقال بكل وضوح وكما يجب أن يستحق القول . وفى الموضوعات الجدلية مثل الفلسفة قد يبدو من الأسهل توضح فى جدال فى محادثة أو مناقشة وعلاوة على ذلك فالمحادثة أو المناقشة يجب أن تكون من الطبيعى أحسن الاستماع اليها عن القراءة . والعكس قد يكون صحيحاً بالنسبة للنثر المباشر جداً . والنتيجة أن وقت إعداد حديث لمدة ٢٠ دقيقة فى الراديو قد يكون أطول بدرجة معقولة من المناقشة وربما أطول من إعداد المحادثة وبأخذ وقت البحث فى الاعتبار يكون ثلاثة أشهر وحوالى ٧ نسخ من البداية للنهاية فى محادثة بين ديكارت والأميرة اليزابيث حديث أعطته على الادراك الكلى فى المستوى الثالث مشاكل الفلسفة المنهج استمر ٦ مسودات وأخذ حوالى شهرين فى الاعداد من البداية إلى النهاية .



الباب الثانى

تطوير التدريس فى الدراسات الإجتماعية

ويتضمن :

الفصل الحادى عشر : نموذج لدراسة سلوك التفاعل الاجتماعى بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة .

الفصل الثانى عشر : الاطار المفاهيمى للتدريس فى الدراسات الاجتماعية .

الفصل الثالث عشر : تصميم استراتيجيات تدريسية للدراسات الاجتماعية .

الفصل الرابع عشر : مناهج الدراسات الاجتماعية بين الضبط والتغيير الاجتماعى

الفصل الخامس عشر : تنمية المهارات الاجتماعية فى منهج التربية الوطنية

الفصل السادس عشر : اطار مقترح لتنمية التفكير فى مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

الفصل الحادي عشر

نموذج لدراسة سلوك التفاعل الاجتماعي
بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة

يعتبر التدريس عملية تفاعل متبادل يحدث بين المعلم والتلاميذ وعناصر البيئة التي يهيؤها المعلم من اجل تعديل سلوك التلاميذ واكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تحقيقها في فترة زمنية محددة . ولذلك فان المعلم يستخدم اساليب وطرق عديدة لا تبدأ أثناء قيام المعلم بالتفاعل مع تلاميذه أثناء الدرس ، بل يسبقها تهيئة واعداد من المعلم وعناية فائقة اثناء التدريس .

ومن هنا يصبح لعملية التدريس مفهوم آخر أوسع وأعمق ، فهو وفق مفهومه الجديد هذا يعبر عن عملية استخدام بيئة التلميذ وإحداث تغيير مقصود فيها ، وتنظيم عناصرها ومكوناتها بحيث تحث التلميذ وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل أو آداء سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف تربوية مقصودة ومحدودة .

والتدريس بهذا المفهوم يتضمن عمليات متعددة العناصر ، تبدأ بعملية تحديد السلوك الذي يراد التغيير اليه ، وعملية تحديد المهام التي يراد للمتعلم القيام بها ، وكذلك تحديد مواقف واساليب التفاعل .

والتفاعل بين المعلم والتلاميذ يتطلب مجموعة من المهارات اثناء التدريس من أهمها :

أ ـ مهارة العلاقة الانسانية التي يحتاجها أثناء التفاعل مع تلاميذه .

ب ـ مهارة اتخاذ القرارات التي تمكنه من تغيير المواقف واختيار البدائل المناسبة .

جـ ـ مهارة استخدام الوسائل التعليمية من اجهزة وغيرها .

د ـ مهارة التصميم السريع لاستجابات التلاميذ وردود افعالهم .

وهو بهذا يمكنه تقدير مدى نجاحه فى استخدام الموقف التعليمى لتحقيق الاهداف المنشودة ، فمن المعروف ان المعلم وهو يقوم بأداء مهارة معينة ، فانه يسعى لتحقيق اهداف محددة ، وانه يقوم باتخاذ بعض الخطوات التصحيحية التى تعتمد على الاثار الناجمة عن التغذية الراجعة Feed back .

كما أن احدى الخصائص الرئيسية للمهارة هو الاداء ، او تلك السلسلة من الخطوات والتى تكون دوما تحت مراقبة الحواس وما يصل اليها من مدخلات . هذه المدخلات تنبثق فى جزء منها من الموقف الذى يتجه اليه الاداء كما انه اى «المدخلات» تتحكم فى مستوى الاداء بمعنى ان النتائج الناجمة عن الخطوات التى يقوم بها القائم بالمهارة يتم باستمرار مقارنتها طبقا لمعايير معينة للانجاز او يتم مقارنتها طبقا لمدى اقترابها من الهدف النهائى للمهارة ، وغالبا مايتلائم الاداء ويتعدل طبقا لظروف الموقف المحيط .

لقد افترضنا ان الفرد المندمج فى تنفيذ المهارة يندمج فى آداء يعتبر اداء مهارى بدرجة او بأخرى ، فمثلا عندما يقود السيارة فان سلوكه يكون موجها وقابلا للتعديل وبعيدا عن صفة الالية رغم انه قد يبدو ظاهريا انه يتكون من سلسلة من العناصر الالية ، وهنا أيضا فان لدينا المعلم ينفذ سلسلة من الحركات المرتبطة ببعضها بتسلسل معين يحتفظ به الفرد فى عقله ثم يخرجه عند التنفيذ الفعلى .

ولكى يؤدى ذلك فعليه ان يطابق مابين النتائج التى توصل اليها والمخرجات مع المدخلات المتاحة له وعليه ان يصحح النتائج على ضوء عملية المطابقة وعلى هذا فانه قد يكون قائما بعملية المناقشة لشئون الساعة او ربما يكون منشغلا بمواصلة حديث طريف مع تلميذ له ولكنه فى نفس الوقت يجب ان يكون قد قال شيئا يثير المناقشة ويجب ان يكون مستعدا لاية بوادر تشير الى ان التلميذ على وشك ان يبدأ الحديث او تشير الى ان علية ان ينصت ويجب ان يتأكد من درجة ارتفاع صوته ويتأكد من اختياره للكلمات ويتأكد من حركات وجهه ويداه اثناء الحديث ومن درجة اشتراكه فى الحديث بحيث يكون كل ذلك ملائما لنوع المناسبة التى يجرى فيها الحديث .

وبالرغم من ان كلا من المنهج والمعلم لهما تأثير على آداء المعلم الا ان آداء المعلم داخل حجرة الدراسة . او مايطلق عليه بسلوك التدريس يعتبر من اهم العوامل التى تؤثر على اداء المعلم ، وبالتالى فان الارتقاء بهذا الاداء الى مستوى التمكن يمكن ان يتحقق اذا زادت فاعلية سلوك التدريس ، ومن اجل هذا فان دراستنا لسلوك التفاعل الاجتماعى بين المعلم والتلاميذ يستلزم ان نميز بين المدخلات الادراكية وعمليات الترجمة المركزية ، وبين المخرجات الادائية ، ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة التى تتحدد فى الاجابة عن السؤالين التاليين :-

١ - ما النموذج المقترح لدراسة سلوك التفاعل الاجتماعى بين المعلم والتلاميذ ؟

٢ - ما اهم مجالات التفاعل الاجتماعى التى تتم بين المعلمين والتلاميذ داخل حجرة الدراسة وكيف يمكن دراستها ؟

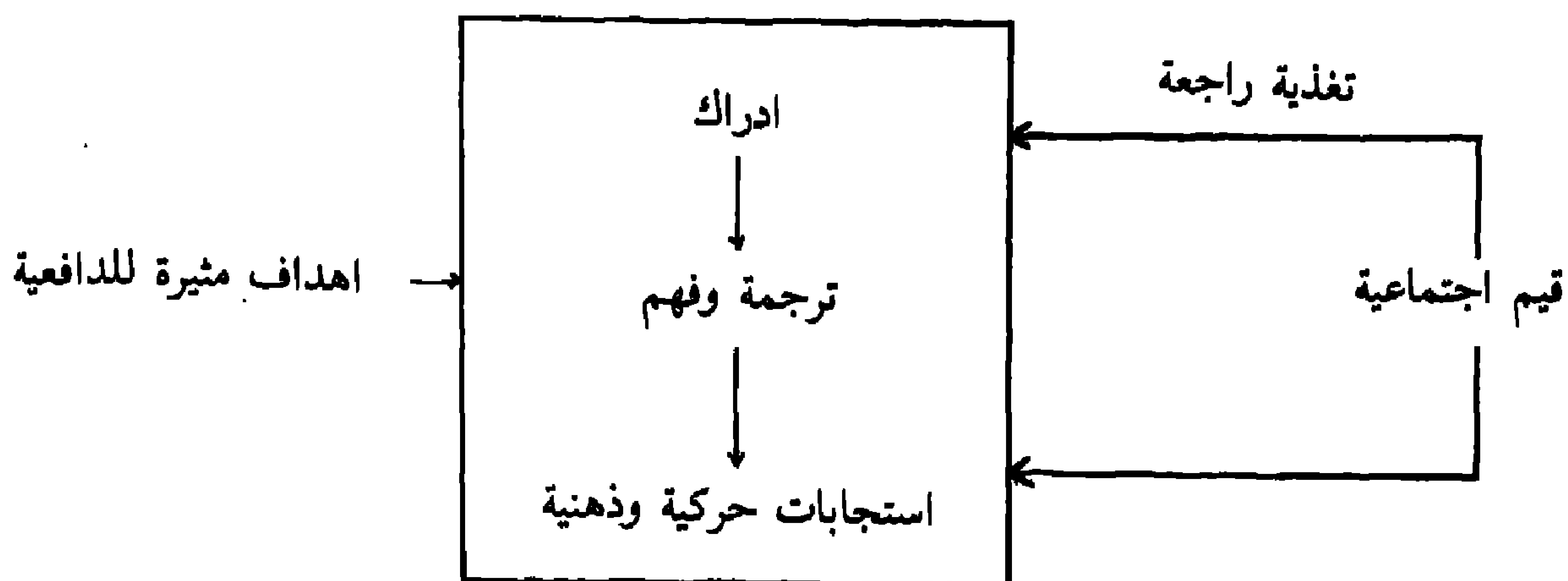
أهداف الأداء المهارى :

ان القائم بالاداء المهارى يكون لديه اهداف محددة ومعروفة جداً فمثلا يريد ان يكسب التلاميذ معلومات واتجاهات معينة .

كما ان لديه اهدافا أخرى اوسع والتى تندرج تحتها الاهداف الاتية :-

مثلا ان يساعد التلاميذ على التفاعل الاجتماعى ومساهمتهم فى حل مشكلات بيئتهم ، وهو يعرف متى توصل الى كل هدف من هذه الاهداف من مشاهدته لظهور حافز معنوى او مادى معين ، وهذه الاهداف بالتالى تكون مرتبطة بدوافعه الاولية او الثانوية - فعلى سبيل المثال هو سوف يحصل على الرضا من تلاميذه مقابل انجازه لكل جزء من العمل .

والشكل التالى يوضح نموذج تحليل سلوك التفاعل المقترح :



ويكاد يكون الامر بنفس الطريقة بالنسبة للقائم بآداء مهارة اجتماعية فهو ايضا ربما يكون لديه اهداف محددة مثل فهم المعلومات وطريقة الحصول عليها (كما هو الحال فى مهارة اجراء المقابلات الشخصية) ، او يكون هدفه : تغيير الاتجاهات او السلوك او المعتقدات (كما هو الحال فى مهارات رجال المبيعات ومهارات رجال الحملات الدعائية للانتخابات او لجمع التبرعات او المهارات المتعلقة باتخاذ خطوات انضباطية لجماعة ما . او قد يكون هدفه : تغيير الحالة العاطفية لدى شخص آخر (مهارة النكات او مهارة التعامل مع شخص عدوانى) .

او قد يكون هدفه : احداث تغيير فى شخصية فرد آخر (مثل مهارات المعالج النفسى او مهارات تربية الطفل او مهارات الاشراف على انشطة شخص اخر والعناية به مثل مهارات التمريض ، او مهارات الاشراف على مجموعة والتنسيق فيما بينها مثل مهارات القائم باعمال القيادة والادارة والتحكيم) .

هذه الاهداف بدورها ترتبط بدوافع فى داخل الفرد القائم بالاداء وهى ايضا مرتبطة بعمله فكل فرد يريد من غيره ان يستجيب له بشكل تلقائى او بشكل خضوعى وفى المواقف العملية فان القائم بالمهارة الاجتماعية سوف يكون فى الحقيقة مدفوعا بخليط من الدوافع الاجتماعية فهو على سبيل المثال

قد يريد من المتعلم ان يتعلم منه وفى نفس الوقت يريد ان ينبهر ويتأثر بمعلوماته ، وهو ايضا مثله مثل القائم بالمهارة الحركية سوف يواصل السعى نحو تحقيق سلسلة من الاهداف الفرعية كل وراء الاخر .

فالشخص القائم بمهارة المقابلات الشخصية يقوم اولا بخلق نوع الصلة والعلاقة الودية مع الشخص الذى سيقابله ثم يأخذ منه البيانات الشخصية ثم يحصل على اجابات لسلسلة من الاسئلة ثم اخيرا ينهى المقابلة .

وخلاصة القول ان سلوك التدريس يتضمن مهارات تفاعل المعلم مع التلاميذ والتى تتكون من الاداءات التى تحدث داخل حجرة الدراسة .

الادراك الانتقائى (لما يتعين عليه ان يفعله) :

ان ادراك القائم بالمهارة لما يتعين عليه ان يفعله يعتبر عنصرا اساسيا فى سلسلة المهارات الخاصة بالتفاعل . فالقائم بالاداء المهارى يتعلم ماهى العمليات التى يجب عليه استحضارها (تهيئة نفسه لتنفيذها) وماهى العمليات التى تعتبر على درجة عالية من الضرورة بالنسبة له والرؤية هى اكثر القنوات اهمية ، فالفرد القائم بالاداء المهارى يقوم بسلسلة سريعة من النظرات ، كل نظرة منها تستغرق ٢٥٪ من الثانية .

والقائم بالاداء يتعلم ايضا اين ينظر فى كل مرحلة لكى يحصل على المعلومات الضرورية اللازمة فالبيانات التى تدخل عقله يتم تنظيمها بشكل فعال الى وحدات اكبر والتى تعتبر كعلامات او اشارات ترشده لما يجب عليه ان يفعله ، وهذه بدورها يتم تفسيرها ، بمعنى انه يتم استخدامها للتنبوء بالاهداف المقبلة مثلها فى ذلك مثل العلامات الارشادية على الطريق .

وهناك عدد اخر من الوسائط الادراكية التى يستخدمها القائم باداء مهارات التفاعل مثل وسائط السمع واللمس والاشارات الصادرة من العضلات الارادية . فالسائق ذو الخبرة يركو اهتمامه على مثيرات معينة ، فبالنسبة لخارج السيارة يشاهد مركز السيارات والمرور الاخرى ويشاهد حافة الطريق اكثر من اهتمامه او مشاهدته لاشكال العمارة للمنازل الواقعة على جنبات الطريق بينما بالنسبة لداخل السيارة فهو اكثر إدراكاً وتركيزاً على عداد السرعة بالمقارنة

بتجهيز المقاعد ـ وهو يعرف أين يبحث عن الادلة المساعدة له فى عملية القيادة ومامعنى الادلة ، فهو يستطيع ان يفسر علامات المرور على الطريق وبناء عليها يمكن ان يتوقع ماسيحدث مستقبلا فى الطريق .

وجزء من التدريب الذى يتعرض له الفرد فى بعض المهارات يتمثل فى تعليم المتدربين على القيام بتحديد الفروق الدقيقة او تدريبهم على معرفة اهمية وفائدة اى دليل من الدلائل او تدريبهم على التركيز على دلائل معينة وتناس او تجاهل الدلائل الاخرى لانها غير مرتبطة بالعملية المطلوبة .

واثناء التفاعل الاجتماعى فان كل فرد مشترك فيه يتلقى سيلا من المعلومات البصرية والسمعية عن الاخر ، وفى نفس الوقت فإن لديه تصور معين عن الاخر .

وبالمثل فان القائم باداء مهارة التدريس يتلقى قدرا كبيرا من المعلومات عن طريق فهمه وادراكه خلال التحضير عن طريق حواس السمع او الابصار او بالاحساس ، والسؤال الذى يطرح هو :

هل يتلقى الفرد المشارك فى التفاعل الاجتماعى اى تغذية راجعة مباشرة بطريقة مماثلة لذلك ؟

فالناس يهتمون كثيراً بالصورة والانطباع الذى يتركوه فى الاخرين واحد أهداف التفاعل الاجتماعى أن يقدم الفرد نفسه بشكل معين للآخرين ، والمصدر الرئيسى للتغذية الراجعة المباشرة هو صوت الفرد نفسه .

بعض الناس يقال أنهم معجبين بهذا الصوت ولكن الصوت الذى يسمعوه يختلف كثيرا عما يسمعه الآخرون ، والكثير من الناس يفشلون فى التعرف على صوتهم إذا ما كان مسجلا على شريط تسجيل ، وتنتابهم حالة من الهلع للوهلة الأولى عندما يستمعون لانفسهم . وقد لايكونوا على وعى بالجوانب الزمنية فى حديثهم وكذلك غالبا لايدركون الجوانب العاطفية اللغوية فى حديثهم مثل طريقتهم فى مقاطعة كلام الاخرين او الدخول فى الحديث وتعبيرات الوجه . . . . الخ .

عمليات الترجمة المركزية :

ان المعلومات التى يتم تجميعها عن طريق انظمة المستقبلات المختلفة يتم تحويلها الى منطقة مركزية بالمخ وهناك يتم تجويلها الى خطة تحرك وتعرف مناسبة ، فاذا كان شخص ما يقوم بادارة قارب فهو يجب ان يتعلم طريقة توجيهه للدفة باتجاه معين حتى يسير القارب فى الاتجاه المرغوب .

ولذا فإن هناك نوع من التخزين المركزى لعمليات الترجمة فى المخ وهذا الجزء التخزينى المركزى هو الذى يصف لنا ما يجب علينا عمله حيال أى معلومات معينة أدركناها ونريد أن نوصلها للآخرين وهذا قد يتخذ صورة معلومات لفظية مثل (عليك الآن أن تفتح الكتاب المدرسى لكى تقرأ بعض المعلومات عن موضوع الدرس). وفى الغالب تكون عمليات الترجمة غير لفظية تماماً وتقود إلى السلوك الآلى المصحوب بدرجة قليلة من الوعى والإدراك ، وقد تبدأ عمليات الترجمة كقواعد واعية وقرارات متعمدة ثم تصبح حركات آلية فيما بعد ـ كما هو فى حالة تغيير السرعة فى السيارة .

واحد الملامح او السمات المثيرة التساؤل لهذا النظام المركزى انه يستطيع ان يتعامل مع معلومة واحدة فقط فى المرة الواحدة .

أى أن هذا النظام له قدرة محدودة ـ والناتج يتكون من خطة (أى قراراً باتخاذ سلسلة معينة من الاستجابات) والتى تم اختيارها من بين عدد من البدائل الممكنة .

وهذا يتضمن نوعا من التوقع او التنبوء عن الكيفية المحتملة التى ستظهر بها الاحداث الخارجية اثناء تنظيم هذه الاستجابات وكمثال لاعب التنس أو الاسكواش فانه عندما يقوم بالاستعداد لضرب الكرة وبتشكيل حركة المضرب فانه يتوقع اين ستكون الكرة .

بهذا يمكننا ان نرى ان (نموذج المهارة التدريسية) قادر على ان يضع فى الاعتبار المستويات المختلفة من التنظيم المتضمنة فى السلوك سواء فى المستوى الذى تغلب عليه صفة الالية الى المستوى الذى تغلب عليه الصفة

الانعكاسية كذلك أيضا هو يضع فى اعتباره حقيقة نفس النمط السلوكى الذى يمكن ان يكون آليا بدرجة او اقل فى مراحل زمنية مختلفة .

والتفاعل داخل الفصل يعتمد ايضا على وجود مخزن تعليمى لعمليات الترجمة المركزية فى اثناء التدريس يتعلم المعلم اى الوسائل التعليمية سوف يتولد عنها استجابات متابعة (غير معارضة من هؤلاء الذين سيعلموهم) . ولقد اظهرت البحوث كيف يمكن تنمية وتطوير ذلك بدرجة اكبر ، فعلى سبيل المثال فلكى تجعل التلميذ يتكلم اكثر فان افضل الطرق التى يمكن اللجوء اليها هى :

أ ـ ان تتكلم انت اقل .
ب ـ ان تسأله اسئلة سهلة .
جـ ـ ان تتحدث عن اشياء هو يحبها ويهتم بها .
د ـ أن تمدح اى شىء يقوله .

الاستجابات :

توجد سلسلة من الاهداف الفرعية ، فعندما يتم تحقيق هدف فرعى منها فان التسلسل يقود الى البدء بالتحرك نحو الهدف الفرعى التالى له وهكذا حتى يتم الوصول الى الهدف الرئيسى فقيادة السيارة من المكان الى أ الى المكان ب يتضمن الاهداف الفرعية التالية :

تشغيل المحرك وجعل السيارة تسير على السرعة الاولى فالثانية ـ فالثالثة فالاخيرة والوصول الى النقاط الاخرى الموجودة على الطريق فى الوسط ما بين أ ، ب مثل النقاط جـ ، د ، هـ ، و ، ى .

ولعل احد الاستنتاجات المثيرة التى تم التوصل اليها بخصوص المهارات هى ان سلسلة الاستجابات التى تقود الى تحقيق الاهداف الفرعية تصبح استجابات آلية بدرجة ما وانه يمكن ان ينظر اليها باعتبارها وحدات استجابة اكبر ، على سبيل المثال فان الكلمات تصبح وحدات لاشارات المعلم أو الكتابة على الآلة الكاتبة تصبح هى الوحدات بدلا من الحروف وبينما يكون جوهر العمليات المركزية هو ان تقوم بعملية التخطيط فان جوهر نظام الاستجابة

هو ضبط الاستجابات المرغوبة ووصفها فى شكل حركات وقيادتها بمساعدة الارشاد الادراكى فكما ان تعلم عمليات. الترجمة والادلة الادراكية تعتبر مهما فانه من الضرورى ان نتعلم كيف نؤدى انماط الاستجابات بشكل دقيق وبسهولة . وعندما يتم اتقان المهارة فانه يصبح هناك حاجة اقل للتغذية الراجعة وهناك بعض الخطورة فى انها تصبح مهارة اكثر آلية .

وهناك مجالات اوسع من الاستجابات مثل انماط الاستجابات فى مهارة القيادة عند المعلم والتى وجد انها ذات فائدة كبيرة وهذه تشمل خليط من المهارات الاجتماعية المعقدة وتتكون من انماط متكاملة من الوسائل الاجتماعية مثل بناء علاقة طيبة مع التلميذ فى البداية وبناء علاقة سيطرة والتخفيف من حدة التوتر عند التلميذ وكل هذا يمثل نماذج من هذه الوحدات من السلوك الاجتماعى وتمثل ايضا سلسلة من السلوك الالى لكثير من الناس وهناك مثال اخر يتمثل فى تكوين علاقات التفاوض لدى الطرف المقابل «التلميذ» .

وهناك وحدات اكبر تتكون من وحدات اصغر ولكن الفرد دائما على ادراك واعى بالوحدات الاكبر اكثر من ادراكه بالوحدات الاصغر ، وتتكون العلاقات جزئيا فى ضوء العلاقات المتبادلة بين الوحدات الاكبر مثل العلاقات بين الادوار .

وإذا نظرنا الى الاداء بهذه الطريقة فاننا نلاحظ كيف يمكن القول بانه يتكون من مجموعة من العناصر ، وما نعنيه هنا فى قولنا «كلمة عنصر» سوف يعتمد على المستوى الهرمى الذى نناقشه فربما يمكننا ان نلاحظ ان العناصر يمكنها ان ترتبط ببعضها بطريقة مرنة وهذا مايجعل المهارة مرنة يسهل تبينها واكتسابها وفى الجانب الاخر فانه بمجرد ان تتمكن مجموعة معينة من العناصر ان تؤدى بالفرد الى مستويات مقبولة من النجاح . مع الوضع فى الاعتبار بان سلسلة المدخلات الناتجة عن الحواس تكون متفقة بشكل ثابت مع المرات السابقة التى استخدمت فيها المهارة وقد وجد ان كثيرا من سلسلة التصرفات فى الاداء تصبح «آلية» اى تصبح خالية من السيطرة الواعية للحواس . اما وحدات المستوى الاصغر فى التنظيم الهرمى فإنها عادة تتكون أكثر آلية واكثر اعتيادية من وحدات المستوى الاعلى .

والتغذية الراجعة تعمل فى كلا المستويين : بمعنى ان عمليات التصحيح فى المستوى الاعلى تشمل استحضار كل وحدات المستوى الادنى عند اتمام عمليات التصحيح ، وهناك مزيد من الاهتمام الواعى يعطى للاداء بالنسبة للوحدات الاكبر ويتم تخطيط استراتيجية هذه الوحدات بشكل دقيق ، بينما وحدات المستويات الادنى عادة ماتتم بدون تفكير او تخطيط . فيبدو انه من المحتمل ان هناك ظاهرة مماثلة من الآلية تحدث بالنسبة للمهارات الاجتماعية .

وهكذا فإن المعلم الذى يستفيد من اسلوب اجتماعى نمطى وينفذه فى مناسبات متكررة ربما يكون قادرا على آداء سلسلة طويلة من التصرفات الاوتوماتيكية ، فالشخص المتخصص فى المقابلات الشخصية يمكنه ان يخصص جزءا كبيرا من التفكر للاستراتيجية العامة التى يستخدمها فى تنفيذ المقابلة ولكنه لايخصص جزءا كبيرا من الفكر وعلى نفس القدر لنوعيات الاسئلة ، وقد لايخصص اى تفكير لنوعية الكلمات التى يستخدمها .

واوضح مثال على ذلك يمكننا ان نجده على الذى يعمل كمرشد سياحى فى متحف ، حيث تصبح الالية واضحة بشكل شديد ، كما ان المعلمين قد افادوا ان هذا يحدث لهم كثيرا ، فقد وجد ان المحاضرة يصاحبها تحولات واعية فى حركات الرأس واليدين والجسم ، وان هذه الحركات الجسمانية تكون مرتبة بشكل هرمى وهكذا فان حركة الرأس ربما تكون مصاحبة لجملة بينما حركة الجسم تكون مصاحبة لفقرة وبرغم ذلك فان كل هذه الحركات لاتبدو انها تتم تحت سيطرة واعية :

التغذية الراجعة والخطوات التصحيحية :

إن القائم بأداء مهارة التدريس يستخدم أدلة ادراكية يدركها لكى يتخذ على أساسها خطوات تصحيحية ، وهكذا فانه يمكنه ان يصحح خطواته بشكل متصل مثله فى ذلك مثل قيادة سيارة فعندما تظهر علامات على ان السيارة تسير فى طريق خطأ فانه يقوم بتصحيحها او تتم عمليات التصحيح للاداء الاخير على ضوء مرات الادارة السابقة .

فسائق السيارة المبتدىء يحاول ان يوجه السيارة عبر الطريق ، ولكنه يعتقد انه على وشك ان يصطدم بالسيارة التى تسير امامه او بجانبه ، وهكذا فانه يصحح اتجاه السيارة وعندما يصبح اكثر كفاءة يحدث نفس الشىء ولكن بسرعة كبيرة وبدقة .

والتغذية الراجعة تمده بالمعلومات اللازمة اجراء التصحيح بحيث تسمح باجراء تعديلات فى الظروف او الاخطاء فى خطة الاستجابة الاساسية والقائم باداء مهارة التفاعل يصحح اخطاءه بطريقة مشابهة ، فالمدرس الذى يرى ان طلابه لم يفهموا النقطة التى شرحها فانه يعيدها ببطء وبشكل اخر والشخص الذى يدرك انه يضايق شخص آخر بسلوكه عادة مايغير هذا النمط من السلوك . وتجارب التغيير الشرطى يمكن ان ينظر اليها كامثلة عملية لتأثير التغذية الراجعة والتى تعمل على مستويين مختلفين من الوظائف السيكولوجية .

دور النموذج المقترح فى دراسة حجرة الدراسة كنظام اجتماعى :

ان مصطلح «النظام الاجتماعى» يعد مصطلحاً مفاهيمياً أكثر منه وصفى ، لأنه يدرس حجرة الدراسة كتنظيم معين داخل نظام اجتماعى اكثر عمومية . ولهذا فان سلوك التفاعل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة يشكل مايمكن ان نسميه بالسلوك الاجتماعى .

ولكى نفهم طبيعة هذا السلوك والتنبوء به والسيطرة عليه ، فيجب ان تفهم طبيعة العلاقات بين المعلو وتلاميذه والادوار المتوقعة من كل منهما . وفى نفس الوقت فان علينا ان نتعرف على طبيعة الافراد المكونين للدور والمتفاعلين فى التوقعات ، لكى نبرز اهمية العامل الذاتى ، المتمثل فى شخصية التلميذ كتنظيم فعال فى اطار التفاعل مع البيئة والظروف الموضوعية المتعلقة بها . فحجرة الدراسة فى المدرسة تماثل المجتمع الكبير فى ان لها نظام وثقافة ، والتلاميذ داخل الفصل لهم وجهة نظر فيما يحيط بهم . والمعلم يؤثر فى هؤلاء التلاميذ عن طريق معاملته لهم وطرق تدريسه التى تخلق مواقف معينة ، يحددون فى ضوئها المسائل او المشاكل التى يدور حولها النقاش . وعلى ذلك فان بعض السلوك داخل حجرة الدراسة يتطلب الالتزام بالدور المتوقع مثل

تعليم العمليات الاساسية فى القراءة والكتابة والرياضيات فى مدارس التعليم الاساسى ، والبعض الاخر يسمح فيه للحرية الفردية مثل النشاط الفنى . ومن ثم فان السلوك فى حجرة الدراسة يوازن بين طبيعة كل من الدور المتوقع وشخصية التلميذ ، بحيث يحقق نوعا من التفاعل بينهما وبين البعد الاجتماعى للسلوك .

وباختصار يمكن ان يساعدنا هذا النموذج فى توضيح وتنظيم المسائل الهامة التى تتعلق بالسلوك فى حجرة الدراسة ، من خلال عرضنا لبعض القضايا التى تعالج طبيعة الصراع القيمى ومصادره واثره على تغيير السلوك فى حجرة الدراسة :

أ. الصراع بين القيم الثقافية خارج حجرة الدراسة والتوقعات المعرفية داخل حجرة الدراسة :

اعتقد ان فترة الانفتاح الاقتصادى قد افرزت عددا من القيم الاستهلاكية التى انعكست بدورها على السلوك الاجتماعى الذى يبحث عن الربح السريع دون مجهود او عناء كبير . اما فى حجرة الدراسة فم المتوقع ان يعمل التلميذ الى اقصى جهده . وامكانياته ، بحيث يعمل ويضحى براحته الحالية لكى يصل الى غايته فى المستقبل ، وبهذا المفهوم فان معيار القيمة فى حجرة الدراسة وفى المجتمع يصبح غير متطابق ، مما ينعكس فى النهاية على سلوك التلميذ فى الغش وغيرها من الظواهر السلبية فى العملية التربوية ويصبح التلميذ نفسه هو موضوع الصراع فاذا كان الهدف فى حجرة الدراسة ان يستقل التلميذ ويبدع ، فليس امامه سوى التعبير عن مواهبه ، الا انه يصطدم بالقيم الثقافية فى المجتمع التى تدعوه الى التكيف وفقا للظروف الاجتماعية الجديدة اكثر من الوصول الى هذه الاهداف . وهذا الصراع يعكس التناقض بين القيم الثقافية ، والادوار المتوقعة من التلاميذ بحيث يصبح سلوك التفاعل هو تجسيد حى لهذا التناقض ، بين اقوال وشعارات تذكر باعتبارها اهداف داخل حجرة الدراسة ، وبين قيم ثقافية لها تأثيرها الاكبر على سلوك التلميذ وتفاعلاته . ولهذا فان دراسة سلوك التفاعل تقتضى ان تكون النظرة شاملة للقيم الاجتماعية التى تفسر جوانب ومظاهر سلوك التفاعل داخل حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ .

ب ـ المعلم كقائد لحجرة الدراسة واثره على تغيير سلوك التلاميذ :

وهنا نستخدم مصطلح القدوة من جانب المعلم لاكساب التلميذ سمات الشخصية الاجتماعية بحيث يستطيع ان يوازن بين دوره كمعلم يتناول تدريس مجالات معرفية معينة ، وبين دوره الاخر كقائد اجتماعى يعمل على تغيير سلوك التلميذ ، وفى هذا الصدد يمكن ان نميز بين ثلاثة اساليب للتدريس تعكس دور المعلم فى الموازنة بين الدورين :

١ ـ الاسلوب المنطقى : وهو اسلوب يؤكد البعد المنطقى او المعيارى للسلوك استنادا الى الاحتياجات المعرفية والدور المتوقع اكثر من احتياجات التلميذ وميوله وشخصيته ومن ثم فان التدريس هنا يتجه الى تعليم المعرفة لمن لايعرفها وان الطرق الصحيحة للتعلم يمكن ان تكشف خلال ممارسة كل تلميذ للدور المتوقع منه ، ويترتب على ذلك انه اذا كانت الادوار معروفة بوضوح ، واذا كان لكل تلميذ مسئولية ليعمل ماهو مفروض ان يعمله فان النتائج المطلوبة ستتم بطريقة طبيعية .

٢ ـ الاسلوب الفردى : وهذا الاسلوب يؤكد على البعد الشخصى او الذاتى للسلوك ، ويستند اساسا الى احتياجات التلميذ وميوله اكثر من احتياجات المدرسة والدور المتوقع سلفا ، وهنا فان التدريس يساعد التلميذ على ان يعرف مايريد ان يعرفه استنادا الى ان افضل تحصيل لايتم من خلال اجبار والتزام صارم فى تعريف الادوار ، ولكن من خلال جعل الادوار ممكنة لكل تلميذ ، بحيث يختار الدور المناسب له .

٣ ـ الأسلوب الاجرائى : وهو الذى يقع فى المرحلة الوسطى بين الأسلوبين السابقين بحيث يؤكد ان تحديد الادوار والتوقعات سيكون وسيلة للتعبير عن احتياجات التلاميذ وشخصيتهم وبالتالى فإن هذا الأسلوب يهتم بالحدود بين السلوك المتوقع من التلميذ وبين دور ووظيفة المؤسسة التى يحدث فيها عملية التعليم .

وبهذا الأسلوب يحدث التوازن العقلى بين الأدوار المتوقعة والتعبير عن احتياجات الشخص المتعلم فى اطار التفاعل داخل حجرة الدراسة ، آخذا فى

الاعتبار الادراك الحسى العام للأدوار المحددة والضمنية ويمكن ان نعبر عنه بما يلى :ـ

نظام اجتماعى ـ جماعة ـ مناخ ـ التوقعات ـ سلوك الجماعة كما ان الثبات والمرونة المصاحبة للتفاعل بين الابعاد المنطقية والشخصية تعتمد على الانتماء الذى يشعر به الفرد للجماعة ، وكلما زادت سهولة الاتصال بين المعلم والتلاميذ ، وبين التلاميذ انفسهم ، تحققت الاهداف التربوية والاحتياجات الفردية لكل تلميذ . .

وهكذا يتضح ان طبيعة الجماعة او الفصل الدراسى تتحدد عن طريق الوسيلة التى يتجاوب بها المعلم لسلوك التلاميذ بحيث ينظر الى ماوراء الفصل وان يفهم السلوك كجزء داخل النظام الاجتماعى ككل .

جـ ـ الديمقراطية والبحث الجماعى :

تحتوى الطرق الديمقراطية الحوارية على منظومة عقلية تساعد المتعلم على تكوين معلومات اكثر تنظيما واكثر فائدة للمجتمع من خلال التفاعل حول حل المشكلات والقدرة على تكوين حقائق مشتركة والتفكير فى قضايا واهتمامات اجتماعية فالانسان لايستطيع ان يعمل دون ان يرجع الى من حوله للمساهمة فى تدعيم الاتفاق الاجتماعى حول النواحى السياسية والاقتصادية والدنيية . . . . الخ فالمفاوضات واعادة التفاوض فى النظام الاجتماعى هى غذاء الوظيفة الديمقراطية . والعمل فى هذا الاطار يحتاج الى قواعد وعلى الانسان ان يدرس هذه القواعد ويعيد تفسيرها ليكتشف معناها حتى يتوصل الى طريقة افضل للحياة . . وهنا نصل الى مايسمى بالبحث الجماعى داخل حجرة الدراسة الذى يعتمد على المعلومات .

١ ـ طريقة الحصول على المعلومات .
٢ ـ المعلومات ذاتها .
٣ ـ طريقة عملية التعلم .

ان اساس البحث الجماعى يكمن فى هذه المتطلبات . ولعل العنصر الاول الرئيسى هو البحث والاستقصاء حول مشكلة يمكن ان يتفاعل فيها التلاميذ ويستطيعون حلها .

وفى حجرة الدراسة يمكن تسهيل هذا عن طريق اختيار المضمون وطرحه فى صورة مشكلة . . فالتلميذ ينبغى ان يشارك فى تحديد المشكلة والبحث فى حقيقتها ، وهذا يتطلب التمييز بين الذات والمشكلة نفسها ، وهكذا يحاول التلميذ ان يتعلم ويحسن نفسه ، وعليه ان يكون ملاحظ جيد وان يتفاعل مع مشاكل الاخرين ، وبرؤيته لمشاكل الاخرين يمكنه رؤية نفسه بطريقة اخرى هذا التفاعل المقارن يحدث عن طريق الاستقصاء ويخدم اغراض كثيرة فهو يغير التفاعل الذاتى ونقاط الصراع الداخلية والاهتمام بالمشاكل . . ان الاختلاف فى وجهات النظر يصلح للمشكلات واعطاء او تكوين بؤرة لتحديده وهذا يأتى بنا الى الشق الثانى وهو الاستقصاء التشخيصى بينما المدرس يمكنه طرح المشكلة فعلى التلميذ كمستقصى لها ان يحدد وان يضع اطار للمشكلة وان يضع حل لها . . ثالثا : الاستقصاء للوهلة الاولى ايجابى بطريقة واقعية والحصول على الخبرات التى تنتج دائما معلومات جديدة ، هذا يتطلب من التلميذ ان يكون عارفا بالطريقة التى سيجمع بها المعلومات وينظمها مستفيدا من خبراته السابقة ، ووضع افتراضات ودراسات متعاقبة وخطط لها والعنصر الرابع والاخير للاستقصاء هو ان يطور التلميذ انطباعاته عن المشكلة والقدرة على بناء سلوك مشارك ذات مغزى معين . . فالانطباع يتطلب من التلميذ ان يعطى اهتماما للتجربة ، وبهذا الطريقة تتضح الافكار بشكل افضل وهذا هو الطريق للحصول على المعلومات .

والسؤال الان يتعلق باسباب الاخد بالشكل الجماعى للبحث ؟

والاجابة على هذا السؤال ترتبط بتعمق المعلم مشاعر التلاميذ ويجذبهم اليه بطريقتين : الاولى نتيجة لتداخل اهداف افراد المجموعة والصراع بين الاحتياجات الشخصية والهدف الاجتماعى للجماعة . . فالمجموعة هى ساحة للصراعات بين افراد يحتاجون اى لديهم رغبات شخصية تتمثل فيها الشك والغضب وهى ايضا وسيلة لحل المشكلات الاجتماعية .

ان احساس الانسان بانه ينمو وتكثر معلوماته ، تزداد دافعيته الى المزيد ولذلك فان الاهتمام بالبحث الجماعى فى المجتمع هو الطريق لتهذيب الاستقصاء الاكاديمى .

أسلوب دراسة التفاعل الاجتماعى فى اطار النموذج المقترح :

إذا نظرنا الى تقويم سلوك التفاعل الاجتماعى داخل حجرة الدراسة نظرة شاملة تواجهنا مجموعة من المظاهر المتغيرة فى آداء المعلم والتلاميذ وهنا نتساءل عن طرق الحصول على المعلومات التى يمكن من خلالها للتلاميذ ان يتعلموا ويتفاعلوا بالاسلوب التربوى المناسب والتى من خلالها ايضا تستطيع المدارس انجاز اهدافها كمؤسسة اجتماعية .

ومن الواضح ـ فى ضوء ماسبق ـ ان الاسلوب المناسب لدراسة التفاعل الاجتماعى داخل حجرة الدراسة هو اسلوب الملاحظة الذى يتخذ اتجاهين :ـ

الاتجاه الاول : هو التركيز على الجانب النظرى والاطار الفكرى الذى يستند على خبرة الباحث ووجهة نظره وامكانياته العلمية .

الاتجاه الثانى : هو الاسلوب الاجرائى للملاحظة الذى يساعد فى الحصول على الحقائق والمعلومات من خلال متابعة علمية دقيقة لاداء المعلم وسلوك التلاميذ للخروج بملاحظات علمية مفيدة عن تفاعلاته وميوله واتجاهاته والملاحظة بهذا الشكل قد تكون ملاحظة لحالة فردية ، او ملاحظة جماعية لتلاميذ الفصل ككل . وهنا يكون الهدف من الملاحظة هو التحليل ، اى موقف التفاعل وسلوكياته المعقدة وتحليلها .

ومما لاشك فيه ان الملاحظ يمكن ان يتأثر بموقفه وقيمه واتجاهاته ، مما يترتب عليه التغير فى النتيجة النهائية . فالملاحظ يستخدم استقاطات وتفسيرات من خلال وجهة نظره بحيث تكون صياغة التحليل مصبوعة بالصبغة الذاتية بعد ذلك يبدأ استنتاج الحقيقة من دراسته ثم تبدأ المرحلة الاخيرة وهى مرحلة التطبيق سواء على التلميذ او على التلاميذ .

وفى اطار الاتجاهين السابقين تتضح امامنا طريقتين رئيسيتين للملاحظة :

١ ـ الملاحظة بالمشاركة وهى التى تتم فيها الملاحظة عن قرب ومعايشة .

٢ ـ الملاحظة عن بعد وهنا تكون مهمة الملاحظ التسجيل والتمحيص .

ومن الوهلة الاولى يبدو ان الملاحظة من بعد اكثر موضوعية من الملاحظة بالمشاركة لان الباحث يتأثر فيها بميوله واتجاهاته وآرائه . . ولكننى أعتقد أن الملاحظة بالمشاركة هى الاسلوب الافضل فى دراسة سلوك التفاعل الإجتماعى داخل حجرة الدراسة لأنه يتناول سلوك التفاعل بطريقة طبيعية تتلاءم مع طبيعة عملية التدريس وتفاعلاته اللفظية وغير اللفظية (الاجتماعية) بما يجعله أسلوب غير صناعى وملائم وحاسم لكثير من المشكلات التربوية ، بما يجعل البحث التربوى هو شرح للمعانى التى اجراها الباحث ووضعها فى قوانين انسانية مرنة تحمل معانى قابلة للتنفيذ للاسباب التالية :ـ

ـ الملاحظة بالمشاركة تكون اقدر على وضع ملاحظات ملائمة عن المستقبل .

ـ الملاحظة بالمشاركة افضل من الملاحظة عن بعد لان مايلاحظه يكون مستنتج من سلوك طبيعى وفعلى .

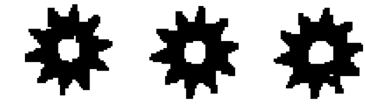
ـ لان الدراسة المقامة على الملاحظة بالمشاركة تأخذ الوقت الكافى الذى يمكن الملاحظ من التطوير الذى يعطيه الفرصة لكى يشكل بحثا أكثر ألفة ويشكل علاقة طبيعية أكثر ترابطا عن الذى يجريه الملاحظ عن بعد .

ـ الملاحظة بالمشاركة اعلى شأنا من الطرق الاخرى فى تجميع الحقائق ، مما يتيح الفرصة المناسبة للباحث للتأمل والفحص والخروج بالتفسير الجيد لمعظم الحقائق .

وهنا يجدر بنا التنويه إلى أن اسلوب الملاحظة بالمشاركة يمكن أن يتطلب الكثير من الوقت والتكلفة اذا أردنا ان ندرس سلوك التفاعل الاجتماعى داخل حجرة الدراسة ، فالملاحظين ينبغى ان يكونوا مدربين تدريبا عاليا لكى تضمن ان الملاحظة تستخدم بشكلها الصحيح ، ويجب ان تأخذ عملية

تدريبهم الوقت اللازم لها بحيث يمكن ان يميزوا بين الاسباب والظواهر وتغيرات السلوك .

وفى النهاية نقول ان هذا النموذج ماهو الا نقطة بداية ، فهو يمدنا بأرضية للحوار عندما نتحدث عن التفاعل الاجتماعى ودراسته ، وأنه إلى حد ما يمثل إقتراحا يحتاج التوسع والعمق والتطبيق .



الفصل الثانى عشر

الاطــار المفاهيمى للتدريس
فى الدراسـات الاجتماعية

كثير من التدريس السىء للدراسات الاجتماعية ينبع من مستخرجات مغلوطة تتكون من فرضيتين وخاتمة . الفرضية الأولى تقول ان الدراسات الاجتماعية مسئولة عن تطوير المواطنين واعطاء هؤلاء المواطنين الخلفية والمهارات التى يحتاجونها فى التفكير النقدى والمشاركة البناءة فى المسائل الاجتماعية ، وهذه ضمن مهام تعليم الدراسات الاجتماعية . فى كل دورة دراسية او مشروع اعادة نظر فى منهج نجد مأأشرنا اليه فى بداية الكتاب . الفرضية الثانية : تدريس الدراسات الاجتماعية يعنى توجيه ودراسة الطلاب من خلال دورات دراسية لدراسات اجتماعية ويغطى الطلاب محتوى المقرر فان الأهداف الموضحة فى بداية المقرر ستكون بالضرورة الناتج لهذا المقرر . ولايمكن ان تتحقق فى مقرر مالم تكن كل دورة فصل محكومة بالنسبة الى موادها ونشاطاتها بهدف فهم محدد .

وعليه نعود مرة أخرى للسؤال ـ ماهى الأهداف المفاهيمية وما مدى سريانها ؟

. وبعبارة أخرى ـ ماهى الأسباب الوحيدة للتعامل مع محتوى مادة معينة ؟ ماهى الأسباب الوحيدة لاستخدام طريقة معينة ؟

لاحظ المضامين الواضحة لهذه الأسئلة . ان تدريس المحتوى ليس هو الغرض المقصود بذاته بل يجب ان يكون هناك هدفا لهذا المحتوى . مهما كان المحتوى او الطريقة التى يستخدمها المرء فى الفصل الدراسى للدراسات الاجتماعية يجب احكامها بترو ووعى بأحد هذه الأهداف : تطوير وتقوية فهم تأويلى ، نفاذ البصيرة فى المفهوم ، تطوير أو تقوية سلوك أو قيم ، تدريس أو تطبيق مهارة البحث وهذه أهداف مفاهيمية .

من أجل التوكيد باننا متفقون ، دعنى أقدم لكم بشكل مختصر معانى هذه العبارات . استخدمت عبارة «الفهم التفسيرى» لتعنى افادة بيانية تنشد تنظيم محتوى مادة بأسلوب ذى معنى له علاقة محددة بالزمن أو المكان وفى الجانب الآخر فان التعميم فى فهمى هو الافادة البيانية ذات التطبيق العريض لكثير من الأمكنة والأزمنة . استخدمت عبارة مفهوم لتعنى كلمة أو عبارة ـ دون علاقة محددة ـ تمثل مجموعة لمفاهيم لاحد ما . يختص تعليم الدراسات الاجتماعية بمساعدة التلاميذ لتطوير المعانى المتشعبة والمتزايدة لجميع المفاهيم ـ أى الديمقراطية ، والمناخ ، والثقافة والطاقة ، والنزاع ، وماشابه ذلك . وأعنى الديمقراطية البحث تلك الطرق المستقاة للأسئلة والأجوبة الخاصة بعلم الاجتماع .

وعليه فان مصطلح «الاطار المفاهيمى للتدريس» عبارة عن طريقة تختزل لشرح تدريس الدراسات الاجتماعية المحكومة بنوعية الاهداف المحددة هنا . وهو عبارة ملائمة لمناخ «برونر» فى عصرنا هذا مع ان مرتكزه الأساسى لتدريس المعانى وسبر غورها قديم قدم سقراط .

اذا كان الدرس مبنى على أسئلة وأجوبة ويتطلب مجرد تلقين نص ما فلايعتبر تدريسا بل مجرد تلقين من جهة واحدة واهدار مال دافع الضرائب . اذا لم يكن هناك برنامجا مكتوبا لمحتوى الدرس المطلوب ينتفى الغرض ولايتحقق الهدف .

ومن وجهة اخرى اذا كانت الاسئلة منصبة على هدف مفاهيمى وخطط له المعلم بروية وحكمة فحينئذ تصبح الأسئلة والأجوبة أسلوبا يحقق مبتغاه ولايهم فى هذه الحالة اذا كان الدرس مبنياً على كتاب مدرسى أو على مواد متنوعة أخرى . اذ ان المهم ان يستخدم المعلم المحتوى وليس مجرد التلقين وذلك لتحقيق الهدف المفاهيمى . مثال ذلك :

الموضوع هو التعليم المصرى ، والمعلم يستخدم المحتوى ليتوسع فيه عن طريق أسئلة تعميمية بأن المجتمع يستخدم نظامه التعليمى لتثبيت قيمه .
الموضوع هو سلطة الرئيس ويستخدم المحتوى للتعمق فى سلطات الرئيس .
الموضوع هو التنمية الصناعية فى مصر خلال فترة الستينات وفيما بعدها

ويستخدم المحتوى لتوسيع مفاهيم الاعباء الاجتماعية وبداية الانطلاق ونضوج الصناعة . الموضوع هو أسباب الصراع العربى الاسرائيلى والهدف المفاهيمى يتعلق بدور الرأى العام فى صياغة السياسة الخارجية . المحتوى هو البنك الدولى والهدف يختص بمشكلة النفوذ الاحتكارى . المحتوى هو اعلان الحقوق والهدف هو التركيز على المشكلة الدائمة فى تحقيق الموازنة بين الحريات الفردية والضوابط الاجتماعية . المحتوى هو الاصلاحات فى عهد عبدالناصر وعلى المعلم محاولة توسيع مدى الاحترام لأولئك الذين كرسوا حياتهم للعمل لرفاهية الآخرين الموضوع هو الأحزاب فى الديمقراطية والهدف المفاهيمى هو التركيز على العموميات فى ان النظام الديمقراطى للآحزاب السياسية ضرورى لحل المشكلات . الموضوع هو الحركة التقدمية وعلى المعلم استخدام المحتوى لتناول التعميم الذى يقول ان الديمقراطية المؤسسية تمثل شكلا حكوميا ارستقراطيا عاليا يتوقف نجاحه على اختيار ذاتى لاستقراطية طبيعية للارتقاء بجماهير المواطنين ، وبديهى ان هذه المحتويات يمكن استخدامها لأغراض أخرى .

ربما يذكر البعض منكم القصة اللطيفة التى يرويها المدير «بترفيلو» مدير جامعة «وسليان» والتى يقول فيها ان زوجة ناظر المدرسة الموهوبة قالت له يافكتور متى ستوقف محاولاتك للتذكر وتبدأ محاولة التفكير؟ هذا هو لب الموضوع . . . . . فى انك تدع الطلاب يفكرون اذ أن المحتوى لايؤمن التفكير بل المحتوى المحكم بالغرض هو الذى يقود الى ذلك وكذلك الطريقة لاتؤمن التفكير بل الطريقة المحكومة بالغرض هى وحدها التى تؤدى الى ذلك لأن فلسفة تدريس المفهوم هى المركز وتتحكم فى الأهداف التى تتطلب تفكير الطلاب .

طبيعة المفاهيم

مع أن هناك الكثير من الدراسات والنقاش حول طبيعة المفاهيم ودورها فى التعليم الا ان العناية بالطرق الفعالة لتدريس المفاهيم تقل فى فصول الدراسات الاجتماعية . ولاشك أن العديد من التقارير الموسعة أحيانا ،

للدراسات السيكولوجية والتجريبية تقترح كيفية تكوين المفهوم وكيفية الأوجه المتعددة لعمل هذا المسار . ومع ذلك فهناك تفسير قليل جدا لفلسفات هذا البحث فى اساليب واستراتيجيات التدريس الفعلى خاصة فى عبارات ذات معنى للمدرسين . اننا نحتاج لمزيد من البحث والمناقشة قبل اى طريق محدد لمساعدة الطلاب لدراسة مفاهيم مختارة محددة بوضوح ومع ذلك ماهى الدراسة والبحث المتوفران لتقديم فرص ذات قيمة لأولئك المختصين بمفاهيم التدريس .

هناك نقطة واحدة تتفق عليها دراسات عديدة لتطوير المفهوم حتى الآن وهى أن المفاهيم لايمكن تدريسها ، ولايمكن ان يعطى شخص تصوراته لآخر الا بسهولة التمييز .

ويمكن للمدرسين اثبات مفهوم ما للطلاب متوقعين منهم معرفته على مستوى ادراك ذاكرتهم ولكن المدرسين لايتوقعون من الطلاب الاستيعاب الكامل للأوجه ذات العلاقة والتشعبات المصاحبة بمجرد إشارة بسيطة لها .

فى الواقع ان تدريس المفهوم يعنى شيئاً بخلاف المرور على معلومات حول مفاهيم معينة بل يعنى مساعدة المتعلمين لاكتشاف وتطوير مخيلاتهم عن مفاهيم معينة . كلمة «يساعد» هى النقطة الرئيسية . المفاهيم التعليمية بمفهومها الحقيقى تعنى تيسير مفاهيم الطالب فهى لاتتضمن شرحاً تاماً من المعلم ولا اكتشافاً محضاً من الطالب .

ان تكوين المفاهيم شىء يقوم به المتعلمون فقط ولايمكن للغير تأديتها لهم . إذ أن المفاهيم ابتكار وليست اكتشاف ، وأنها ليست موجودة فى مكان ما فى انتظار أحد للعثور عليها .

كما أنها ليست بحصيلة عقلية للطالب يمكنه حفظ مايفكر فيه الآخرون .

ينبغى ان تنبثق المفاهيم من عقول الطلاب انفسهم وعليه فان تدريس المفاهيم يتطلب ارشادا وتيسيرا لهذه العملية من جانب المعلم .

هناك الكثير من الاساليب التى يمكن للمعلمين استخدامها فى تيسير تطوير مفاهيم الطلاب ، وعموما فان هذه الاساليب مزيجا حكيما من العروض

والأسئلة . ويحتاج الطلاب التعامل مع اى امثلة فى اطار مايفكرون فيه وهذه الامثلة ينبغى ان تتضمن توضيحات ايجابية وسلبية للأوجه الضرورية للمفاهيم ، بمعنى ان بعض الامثلة يجب ان تحتوى على هذه الاوجه موضحة مغزاها بينما الامثلة الاخرى لاتحتوى على هذه الاوجه مؤكدة علاقاتها بالمفاهيم التى تم تطويرها . ولابد من استخدام تعليم استدلالى وكذلك استنتاجى بمعنى ان الطلاب ينبغى ان يبحثوا عن السمات الواجب وجودها مع اعطاء وصف محدد للمفهوم وأيضا استنباط او استنتاج سمات اخرى خلال دراستهم لامثلة اخرى عن المفهوم . الاستراتيجية التى تتضمن كل هذه الاساليب هى اساس استراتيجية تعليم البحث .

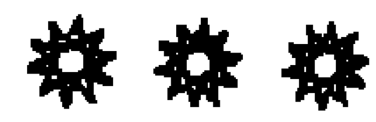
المختارات التالية توضح الآوجه العديدة لتدريس المفهوم . تعليق «بيرثا ديفز» المقتطف من عرض تم فى «ييل» عام ١٩٦٦م يوضح باختصار تحليل مفهومى يدعم تدريس المفهوم فى الدراسات الاجتماعية .

«فيرتريد ديبل» يصف باختصار كيفية بناء المفهوم من التجربة وبعض نظريات أوجه تدريس المفهوم واردة فيما بعد . يود «روبرت كارول» شروطا ضرورية لتكوين المفهوم وتدريس المفاهيم هناك استراتيجية مقترحة لتدريس المفاهيم قدمت فى مجموعة مختارة لـ «روبرت قاقن» .

«رو أى ثرولس» يشرح فى عبارات عامة كيفية امكانية تطوير مفهومين محددين فى الجغرافيا فى الفصل الدراسى . يوضح مقتطف بقلم «باركى بيير» استراتيجية محددة لتطوير مفهوم وذلك بتوجيه القارىء من خلال المسار نفسه . ويتبع ذلك بتقرير عن كيفية انشغال فصل دراسى فعلى فى تطوير مفاهيم تاريخية . وفى الختام فان مختارات «فيرنا فانست» تشير الى بعض النقاط الحاسمة التى يجب وضعها فى الاعتبار عند بذل اى جهود لمساعدة الطلاب فى تكوين المفاهيم . .

ان تدريس المفهوم وتيسير مفهوم الطالب عملية ليست بالسهلة ولاتوجد طريقة صحيحة لذلك وهناك الكثير الذى لانعلمه عن تطوير المفهوم وكيفية توجيهه بيد أنه لدينا بعض التبصر فى بعض الأساليب التى تبدو ذات نفع فى

فصل الدراسات الاجتماعية ووضع الاعتبار لهذا الاسلوب يمكن ان يكون مفيد كثيرا فى تخطيط الدروس المصممة لدراسة المفاهيم .



كيف تبنى المفاهيم ؟

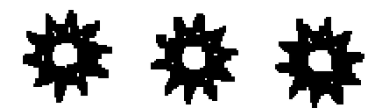
تتطور المفاهيم من الواقع الى التجرد عندما يستنتج الدارس من خبراته فكرة عامة بمعزل عن التفاصيل التى لاحظها . ولايمكن لأحد ان يعطى الدارس مفهوما ما ، اذ ان ذلك يعتمد كليا على خبرات الدارس ويتدرج ذلك عبر السنوات بتطور خبرات الطفل طوال نموه . لنضرب مثلا بفكرة الجبال . ففى ماقبل الدخول الى المدرسة وفى سنين المرحلة الابتدائية يتعلم الطفل بأن الجبال تطاول السماء وأن بعضها يغطيها الجليد طوال العام وان هناك نشاطات معينة تقام عليها وكذلك توجد قمم وسلسلة جبال . اما فى المستويات العليا حيث التدريس الجيد يتم اثراء هذه الفكرة فالطالب يتعلم ان ارتفاع الجبل يقاس من مستوى سطح البحر وان بعض الافراد يتسلقون الجبال العالية وان الحياة متغيرة بارتفاع الجبال وان بعض الجبال تغيرت مواقعها لاسباب طبيعية ويكتسب معرفة ظواهر تاريخية للجبال كما يدرس الطالب مناطق جبلية عديدة ويلاحظ الفوارق بين الجبال فى العالم مثال ذلك جبال الروكى ووديانها العريضة وقممها الحادة الشكل وجبال الاندس الوسطى بوديانها العنيفة والعميقة . . الخ . لاشك ان ليس جميع الطلاب سيستوعبون تماما معانى ذلك .

إن بناء خلفية خبرات الطالب ذا أهمية كبيرة مثال ذلك اذا كان الهدف تدريس معنى الصيانة فهناك فرص عديدة يمكن توفيرها للطالب للتعرف على آثار النجاح والفشل فى ممارسة الصيانة . وفى حالة الطالب ساكن المدينة فيمكن استغلال ميادين المدرسة لتقديم دروس فى الزراعة وصيانة التربة ، وربما شاهد بعض الاماكن التى اهملت فيها الاشجار والزهور واماكن اخرى تجد عناية جيدة . اما بالنسبة للطالب الريفى يمكن تشجيعه لملاحظة استخدام الجداول للمجارى والأذى الذى يسببه الحريق للعشب واعمال الحرث والممارسات المطلوبة الأخرى . باختصار يجب ان تظهر كل جماعة الممارسات التى تحتاج الى تصحيح وتكريس المفيد منها .

ربما كان من المفيد تقديم اولئك الاشخاص الذين لم سابق تجربة فى نقص الصيانة سواء كان فى مزرعة أو غابة أو مصنع أو منجم . . . . . الخ وقاموا بتصحيح الوضع بنجاح ، . تقديمهم الى طلاب فصل دراسى ليرووا للطلاب المشاكل التى واجهوها والخطوات التى اتخذوها للتغلب على تلك المشكلات .

وهكذا فان الاستيعاب الحقيقى لمعنى الصيانة والوقاية يتأتى من مجموعة خبرات متنوعة ، اذ ان عرض القليل والمختصر من الخبرات لايتيح للطالب ادراك مدى التخريب الذى ألم بالموارد .

ان تكوين المفاهيم يختلف تماما عن تعليم الحقائق المجردة إذ أنه بإمكان الطالب أن يروى الحقائق باتقان بعد قراءته لكتاب مدرسى دون أن يدرك المفاهيم التى استخدمت لذلك .



تكوين المفاهيم

ان احد الشروط الهامة لتكوين مفهوم ما ، هو ان تكون للفرد خبرات فى المجال المعين ، والخبرات التى تشمل هذا المفهوم تسمى «امثلة ايجابية» والخبرات التى لاتشملها تسمى «أمثلة سلبية» وهناك شرط اخر هام لتكوين المفهوم وهو ان مجموع الخبرات التى تشمل المفهوم ينبغى ان تسبقها او تتبعها خبرات اخرى متنوعة تحتوى على امثلة سلبية للمفهوم اذ انه كلما ازداد تعقيد المفاهيم تكون الحاجة اكثر لترتيب الحالات الايجابية والسلبية لضمان التعليم المناسب للمفهوم ، وهذا ينطبق على تكوين المفهوم المبنى على خبرات غير شفهية فقط ولكن تعليم المفهوم من الشرح الشفهى ، كما نشير اليه ادناه ، ينبغى ان يصنع المتعلم خلال مجموعة من الخبرات ذات البدائل لحالات ايجابية وسلبية مثال ذلك عندما يراد وصف اسد لطفل ما ، يجب ان تشرح له الجوانب الايجابية والسلبية للآسد ومقارنته بالحيوانات الاخرى مثل النمر . . . الخ .

انه من النادر وجود مفهوم ما يدرس فى المدرسة بطريقة عرض امثلة ايجابية وسلبية للطالب ومن ثم يطلب من الطالب استقراء طبيعة المفهوم دون مساعدته . لاشك انه يمكن وجود امثلة كهذه من خلال «طريقة الاكتشاف» التى ربما كانت هناك فائدة اكثر لهذه الطريقة والحقيقة ان طريقة الاكتشاف الصرفة نادر استخدامها لانها بطيئة وغير فعالة . وحتى ان كانت طريقة التدريس تشمل عناصر «استكشافية» فيحتمل ان يكون مدمج معها عناصر استدلالية .

المفهوم المراد تدريسه يشرح شفهيا ويتوقع ان يدرك الطالب المفهوم بتحديد الشواهد الايجابية والسلبية . مثال ذلك ان يشرح للطالب «المفعول به» ويعطى تمارين على ذلك تتضمن افعالا اخرى . تمارين المفعول به تمثل «أمثلة ايجابية» والافعال الاخرى «امثلة سلبية» . يمكن تدريس مفاهيم سهلة عديدة بوسائل استدلالية . تعريف معنى كلمة بحيرة فى المعجم يمثل لغالبية الطلاب حافزا كافيا للوصول الى المفهوم . وفى الجانب الاخر فانه من المعلوم

ان الاستدلالات الصرفة للطرق الشفهية غير كافية لمساعدة الطلاب فى تحقيق المفاهيم .

لا يدرس كل مفهوم منفردا باعداد مسبق . ان البيئة المدرسية متصلة بالبيئة الخارجية وعليه فالمفاهيم تدرس جزئيا داخل المدرسة والجزء الاخر خارج بيئة المدرسة . مثال ذلك الاسم «كلب» لايتم وصفه فقط للطفل بل كلمة كل تعنى الحيوان المعين الذى يسمونه الكلب ولاتطلق على اشياء اخرى . وهناك ظواهر مثيلة فى المنهج المدرسى . الطفل الذى يخبرونه ان الاجانب الذين يزورون آثارتاهم . «سواح» ربما لايلاحظ الطفل ان الساح ليس بالضرورة ان يكونوا اجانب وكذلك عندما يخبرونه ان اليهود الذين اقاموا فى فلسطين «مهاجرون» ربما يعتقد الطفل ان جميع الزوار الاجانب مهاجرون وهكذا . .

ان تدريس المفاهيم السارى فى اغلب المدارس هو عملية تجمع بعض السمات الاستنتاجية والاستقرائية ، والوصف والتحديد يوفران العناصر الاستدلالية للعملية وغالبية الاجزاء الوصفية والتعريفية تحدد خواص المفهوم والاسلوب الذى اعدت به المواصفات فى الوصف وتقديمه له دور فى تيسير الوصول الى تحقيقه خاصة فى حالة المفاهيم المعقدة ذوات الخواص العديدة والتداخل المعقد ، وحتى الان ليس هناك تعميمات على اسس جيدة عن اسلوب تقديم خواص معيارية للمفهوم .

وفى نفس الوقت فان الاجراءات الاستنباطية تستلزم ذكر الشواهد الاستدلالية والاستنباطية للمفهوم واننا ندرى وفقا لبحث ادراك الفكرة ان التدريس يكون اسهل باستخدام الشواهد الايجابية أكثر من الشواهد السلبية ، ولكن فى تدريس المفهوم فى الحياة الواقعية فإن عدد الابعاد ذات الصلة أقل تحديداً ، مهمة الشواهد الايجابية موظفة اكثر لتظهر ماهى الابعاد المناسبة اكثر من كونها مستخدمة لتوضيح قيمها النقدية . وربما نتأمل ان القيمة الحقيقية لما نسميه بالاجراءات الاستنباطية فى تدريس المفهوم هو منح المتعلم فرصة لاختبار ادراكه وذاكرته لعناصر الوصف والتعريف الشفهى وهذا الاختبار ربما شمل تركيب واختبار فرضيات بديلة .

بالنسبة للشخص الناضج فان التفريق بين مايسمى «سائح» و«مهاجر» سهل للغاية . بعيدا عن مشاكل الذاكرة فى تعلم وتمييز الكلمات ماهى مصادر تشويش ذهن الطفل ؟ فى حالات محددة ، فان السائح والمهاجر ربما كانت لهما مميزات مشتركة كثيرة ، فربما كان كلاهما من لد اجنبى واحد وربما لم يكن لكليهما ثقافة البلد الذى يزور انه بسبب لبسهما او سلوكهما او اللغة وربما الاثنين يقومان بجولة للتعرف على معالم المدينة ولكل منهما هدفه الذى يختلف عن الاخر وهذه الفوارق بين السائح والمهاجر ربما لاتكن واضحة تماما ، ولكن ربما اصبح السائح مهاجرا فى زمن يسير بمجرد تفكيره فى البقاء فى بلدة ما مثل مايحدث الان من هجرة اليهود الى فلسطين .

هناك مفهوم بأن الدراسة التجريبية للوصول الى الهدف لها صلة بمشكلة الطفل فى تعلم معانى كلمتى سائح ومهاجر . اذا قابل الطفل اناسا كانوا سواح او مهاجرين دون تعريفهم به ، فالمهمة هنا تقع على الطالب فى تمييز سمات كل من السواح والمهاجرين وربما يحدث ذلك اما فى المدرسة او خارجها . ان أمثلة السواح والمهاجرين غالبا ماتحدث فى حالات قليلة ولايكون هناك اختلاف فى حقيقة السمات التى تربط بينهما . مثال ذلك دعنا نفترض ان جميع السواح جنسيتهم امريكية والمهاجرون يهود ونقول ايضا ان السواح يرتدون ملابس حسنة والمهاجرين يبدو الفقر على ملابسهم . وهكذا واذا كانت البيئة الطبيعية مثل تجربة تكوين مفهوم كبير فربما اخذ الوصول الى المفاهيم زمنا طويلا لتحديد السائح من المهاجر لاشك انه ربما لاتكون البيئة عاملا تثقيفيا مقارنة بالتجربة الواقعية لانه ربما لايجد الطفل من يرشده ان كان تخمينه صحيحا او خطأ . ليس بالغريب ان يعتقد الطفل ان اى شخص يرتدى ملابس حسنة ويقود سيارة عليها لوحة جمرك بانه سائح .

ان هدف التدريس هو اختصار هذا الطريق المتقلب المؤدى الى بلوغ المفهوم فى اطار البيئة الطبيعية وليست هناك صعوبة كبيرة نسبيا فى التوضيح للطفل بان المهاجر هو شخص يسافر من بلد او منطقة الى اخرى بهدف تغيير مقره الدائم بينما السائح هو ذلك الشخص الذى يسافر من اجل المتعة ولايغير سكنه الدائم . يمكن استخدام وصف بسيط مثل «يرغب فى البقاء هنا ، ليسكن هنا . . . .» .

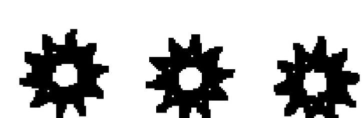
او «انه فى رحلة للاستمتاع وهو حاليا فى اجازة وسيعود الى موطنه» .
لاتوجد مشكلة باى حال من الاحوال ، اذا اجاد الطفل مفاهيم اساسية معينة .
وتتضمن هذه المفاهيم : مفهوم الوطن او المقر الدائم وكل مايتعلق بذلك ، مفهوم تقسيم العالم الى بلاد مختلفة وتقسيم البلاد الى مناطق وكذلك السفر من اجل المتعة . لاشك ان الطفل الذى لايفرق بين كلمة سائح ومهاجر سيجد صعوبة فى التفريق بينهما وربما يعتقد ان السائح دائما من اصل امريكى والمهاجر يهودى لانه رأى سواحا امريكان وسمع عن مهاجرين يهود ولم ير مهاجرين امريكان وسواح يهود سيفكر المعلم البارع فى امكانية الفهم الخاطىء الذى سينتج عن الامثلة غير المطابقة للسواح والمهاجرين . وبهذا يمكن تدريس المفاهيم . ويمكن ان نسمى احدى الطرق طريقة استقرائية ، وهى عبارة عن تقديم مجموعات مناسبة من امثلة ايجابية وسلبية لمفهوم ما واتاحة الفرصة للفرد بأن يستنتج طبيعة الفكرة بملاحظة السمات والصفات وهذه هى الطريقة المتبعة فى اختيار تكوين الفكرة . ومع أن معلوماتنا الحالية تسمح لنا بتحديد شروط عديدة ضرورية لتكوين المفهوم ولكننا لازلنا لا ندرى ماهى الشروط الكافية لذلك . هنالك طريقة اخرى لتدريس المفهوم وتسمى الطريقة الاستنتاجية وتعتبر الطريقة الافضل فى التدريس المدرسى (وفى الحقيقة فى جميع حالات الشرح الواقعى) وهى اسلوب تقديم المفاهيم بالتعريف والوصف الشفهى .

لم يجد هذا الاسلوب العناية اللازمة الكافية فى الاختبارات السيكولوجية ولكن يبدو استقراءا موازيا لتحقيق المفهوم بمعنى ان الوصف الشفهى عبارة عن مواصفات معيارية للصفات تمكن الفرد من اختصار عملية الافتراض والكشف والتى تبدو فى اجراءات تحقيق المفهوم الاستقرائية.

ومع ذلك فليس معلوماً كيفية تناسب معرفتنا للعوامل النقدية فى تكوين المفهوم الاستقرائى لإرشاد إجراءات التدريس الاستنتاجى .

ان التدريس الفعال فى المدارس ربما تضمن الطرق الاستنتاجية والاستنباطية معا .

وتوضح تحليلات مفاهيم نموذجية من النوع الذى يدرس فى المدارس ، بأنها متسقة مع الامثلة التى درست فى التجارب السيكولوجية ولكنها غالبا ما تتضمن علائق مركبة بين المفاهيم الاساسية . والمصاعب التى يواجهها المتعلمون فى الوصول الى المفهوم تبدو انها بسبب عدم اتقانهم للمفاهيم الاساسية ، وكذلك الاخطاء التى يقع فيها المعلمون فى عدم تقديم التسلسل السليم للمعلومات الجوهرية لتعريف المفهوم .



الفصل الثالث عشر
تصميم استراتيجيات تدريسية
للدراسات الإجتماعية

تشكل المرحلة الانتقالية من فترة ما قبل المراهقة إلى سنوات المراهقة الأولى على امتداد حياة الإنسان تطوراً هاماً فى حياة الفرد لما لها من نتائج ذات أثر كبير على الفرد ، وكذلك تشكل صعوبات عديدة لمعلمى الدراسات الإجتماعية حيث تبرز فى هذه المرحلة تغيرات فكرية ووجدانية وجسمانية بجانب التطور الإجتماعى للفرد . إن مرحلة المراهقة الإنتقالية الكلية ليست هامة فحسب ولكن معدلات التغيير المتفاوتة لما هو مألوف ، سواء كانت منفردة أو متفاعلة ، غالباً ما ينتج عنها نماذج مركبة مما تستدعى وضع اعتبار هام للتدريس والتعلم . إن المتغيرات الفردية الداخلية فى النمو والتطور غالباً ما تكون متساوية أو متجاوزة وفقاً للإختلافات الفردية الداخلية وهذين النمطين من الإختلافات يقودان إلى تعبير وصفى لا يؤدى المعنى ، مثال على ذلك :

«إنه صبى فى الثالثة عشر من العمر» .

هناك فرق فى هذه المتغيرات بين الجنسين خاصة فيما يتعلق بالنضوج الجسمانى إذ أن الفتيات عادة ما يسبقن فى النمو مقارنة بالصبيان وهذا النضوج المبكر يتمثل فى الجوانب الإجتماعية والعاطفية ومن ثم النمو الثقافى ولكن ليس بالضرورة أن يكون إيجابياً فى الغالب مثلاً ما هى نشاطات تدريس الدراسات الإجتماعية الأكثر قابلية لفتاة فى سن الثالثة عشر والتى تبدو فى سن الثامنة عشر والراغبة فى أن يكون لها دوراً فى المجتمع النسائى ولكن لم يكتمل نموها فى جميع المجالات الأخرى ؟ لذا فإن الاختيار الحكيم والتنفيذ الفعال للممارسات التعليمية ضرورى فى المرحلة المتوسطة كمرحلة مهمة وحساسة جداً . فهى تستقبل الطلاب من المرحلة الابتدائية وقد أشرفوا على سن المراهقة ، وهذه اعتبارات لها أهميتها فى علم النفس التربوى ينبغى أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للمنهج .

وبحكم أن طلاب هذه المرحلة هم فى مرحلة مراهقة فإن هناك كثير من الأزمات النفسية التى يمر بها الطالب تؤدى إلى تشتت فكره ووقوعه فريسة للأوهام والمخاوف ونزوات النفس .

بالإضافة إلى كون طالب هذه المرحلة فى مرحلة المراهقة وما يصاحبها من أزمات نفسية ، فهناك مشكلة أخرى وهى أن كثيراً من طلاب هذه المرحلة إما أن يكونوا فى مرحلة العمليات العيانية الحسية أو الشكلية . وبما أنه لا يوجد حد فاصل بين هاتين المرحلتين فإن كثيراً من الطلاب فى هذه المرحلة يمكن أن يكونوا فى مرحلة انتقالية بين المرحلتين حيث عملياتهم الذهنية غير متوافقة وربما تختلف وفقاً لطبيعة المهمة المطلوبة .

ونظراً لوجود هذه التباينات المتعددة فى هذه المرحلة ، فإنه من الضرورى أن يكون هناك تخطيط تعليمى دقيق لهذه المرحلة بصورة عامة وللدراسات الإجتماعية بصورة خاصة . ومن هنا نشأت فكرة هذا الفصل التى تتجدد فى تصميم أمثلة لاستراتيجيات تدريسية فى الدراسات الإجتماعية ، صممت للتأثير أو الإسراع فى الانتقال من عمليات التفكير العيانية أو الحسية إلى مرحلة التفكير الشكلية . وقد تضمنت هذه الاستراتيجيات مهام تعمل على تزويد الطالب بخبرات مستمرة للإستفادة القصوى من قدراته الذهنية عند تعامله مع المدى العريض لمحتويات الدراسات الإجتماعية أثناء سنوات المرحلة المتوسطة . كما أنه من الضرورى معرفة مدى وتغير كل حقائق تنمية الإنسان بحسبانها تشكل مبدأ أساسى يقود إلى التصميم السليم لاستراتيجيات الدراسات الإجتماعية .

العوامل المؤثرة فى استراتيجيات النمو

ينبغى قبل الشروع فى وضع استراتيجيات النمو ين ندرس على وجه الخصوص الغايات والأهداف التى تؤدى إليها هذه الاستراتيجيات . ونظراً للفلسفات التعليمية العديدة والمتباينة أحياناً ، فكل منها يرنو إلى قيمه وغاياته وأهدافه ، إنه من الجلى أن الرؤية للنمو تكون أكثر مواءمة مع البعض أكثر من الأخريات . لكى نربط بين الطبيعة والأهداف الخاصة بنظرية النمو للفلسفات

والممارسات التعليمية السائدة ، يستوجب علينا دراسة مختصرة لثلاثة عوامل ذات صلة تتوقف عليها استراتيجيات النمو الموجهة وهى : مسار تقدم النمو ، وطبيعة الدراسات الإجتماعية والدور المنظور للمرحلة المتوسطة .

(أ) مسار تقدم النمو:

حسب نظرية بياجيه (١٩٦٩) فإن طلاب المرحلة المتوسطة إما فى مرحلة العمليات العيانية أو الشكلية ، فقد أثبتت بحوث تجريبية كثيرة فى واقع الأمر أن جميع الأطفال يكتسبون عمليات عيانية أو حسية بينما بعض البالغين لم يدركوا مرحلة العمليات الشكلية الأكثر تقدماً . وبما أنه ليس هناك حد فاصل بين هاتين المرحلتين فإن كثيراً من الطلاب فى المرحلة المتوسطة يمكن أن يكونوا فى مرحلة انتقالية بين المرحلتين حيث عملياتهم الذهنية غير متوافقة وربما تختلف وفقاً لطبيعة المهمة المعينة ومع أن «بياجيه» قد وضع تدرج عمرى لهذه المراحل ، مثال على ذلك ما فوق الـ ١٢ للعمليات الشكلية ، فإن دراسة «هالام» (١٩٦٩) تظهر بأن أغلب التلاميذ الذين هم أقل من سن ١٦ يفكرون بمستوى العيانى أو الحسى وذلك عندما اختبروا فى استخدام بيانات تاريخية .

وهذه الاختلافات التى تبدو عندما يكون الموضوع أكثر تجريداً أو غير مألوف يجب أن تكون هامة خصوصاً عند التخطيط التعليمى فى الدراسات الإجتماعية (سينوت ١٩٧٥) .

إن تطور أو تحقيق العمليات الشكلية يبدو هدفاً تعليمياً أساسياً ومنطقياً لنظرية نمائية وتطبيقية فى المرحلة الدراسية المتوسطة . والمزيد من النمو والعمليات المعينة المرغوب فيها على نطاق واسع وثيقة الصلة فى تحقيق العمليات الشكلية والتى تؤثر نوعاً ما فى الفرد ثقافياً واجتماعياً وأخلاقياً وعاطفياً . ومثال على ذلك استراتيجيات التفكير ذات المستوى العالى والتى تتيح التفكير الفرضى الاستدلالى ، بالرغم أنها ليست حول الحاضر ، فإنه يمكن وضع الاعتبار لثلاثة أو أكثر من الرؤية الشخصية أو الإجتماعية معاً فى هذه المرحلة . والأمثلة الأخرى للأهداف التى غالباً ما تكون متعلقة بالتوجيه النمائى هى تطوير حب الاستطلاع العقلانى ، والتفكير المبتكر المستقل ،

والأهداف ذات الطبيعة العاطفية الإجتماعية، مثل احترام الشخص لذاته وللآخرين . ويفترض أن جميع هذه التطورات مرغوب فيها لأنها تشارك فى المواطنة الصالحة كهدف لتعليم الدراسات الإجتماعية .

يبدو من المنطقى أن استراتيجيات الدراسات الإجتماعية للمرحلة المتوسطة صممت للتأثير أو الإسراع فى الانتقال من عمليات التفكير العيانية إلى مرحلة التفكير الشكلية . وكثيراً من الدراسات التدريبية حاولت عمل ذلك مثل دراسة (كوهن ١٩٧٩) فقد أجرت محاولات فى حالات محددة وخرجت إما بنجاحات هامشية أو دون نجاح . وعلى ما يظهر بشأن المحاولات الناجحة فإن ترجمة نتائجها غالباً ما يثار حولها بعض الخلاف أما فى رأى «بياجيه» فإن مثل هذا النوع من التطور يأخذ وقتاً طويلاً وعليه يعتبر هدف للمدى البعيد . ويرى «دك ويرث» أن المهم ليس المساعدة فى الإسراع بنمو الذكاء بل المهم هو كيف نساعد فى نموه (دك ويرث ١٩٧٩ ص٣٠٣) .

إن استراتيجيات التعلم ينبغى أن تزود الطالب بخبرات مستمرة للاستفادة القصوى من قدراته الذهنية عند تعامله مع المدى العريض لمحتويات الدراسات الإجتماعية . وتتطلب هذه من المرحلة المتوسطة تضمين مهام العمليات العيانية والشكلية معاً .

إن مسئولية المعلم الأساسية هى اختيار الخبرات التى توسع وتتحدى قدرات أكبر عدد من الطلاب فى إطار مراحل نموهم الحالية وذلك من خلال ملاحظة سلوك الطالب فى واجبه .

إن تشخيص إنجاز الفرد فى تعامله مع الأنواع المختلفة للمحتوى (مثل العيانية ، والفكرة المجردة ، والتاريخ ، والأخلاق) سوف يقدم لنا بعض المؤشرات حول متى يمكن زيادة مستوى صعوبة العمل ، ويمكن أن تكون الزيادة التدريجية ذات نفع فى تطوير النمو ما دامت المهام الجديدة ينتج عنها الفهم من خلال استخدام عمليات ذهنية بمستوى أعلى أكثر من عدم فهم بسبب أن المهمة أكبر من القدرات الحالية للفرد . وسيظهر التقدم المرحلى فى الوقت المناسب إذا كانت الخبرات التعليمية توفر فرصاً للتحدى دون أن تغمر تركيبة الاستيعاب .

(ب) طبيعة الدراسات الاجتماعية :

إن غايات وأهداف طرق النمو ترتكز على المتعلم أكثر من تركيزها على محتوى أو مواضيع معينة فى المنهج . إن المدى الذى يكون فيه الموضوع متسقاً مع طريقة التعامل مع النمو يعتمد كثيراً على كيفية فهم ذلك الموضوع . إن الدراسات الإجتماعية قد تم فهمها بطرق مختلفة جداً خلال تطورها . مثال على ذلك فإن (بار وبارث وشيرمز ١٩٧٧) أبرزوا ثلاثة تقاليد فى تصورهم للدراسات الإجتماعية : الدراسات الإجتماعية كانتقال مواطنه ، وكعلم اجتماع ، وكبحث تأملى . وعليه فإنه من المحتمل جداً كمثال أن يصنع المعلم مجالات متعددة لنمو المتعلم إذا كان هذا المعلم أو هذه المعلمة متقيد لنوع ما من نظريات البحث . وعلى كل حال إذا كان منظور المعلم للدراسات الإجتماعية ينحصر فى هذه الطرق الثلاثة أو يرى الدراسات الاجتماعية بمثابة نقد اجتماعى كدراسات سياسية أو غاية شخصية أو بطريقة أخرى ، فعليه يمكن إعطاء النمو الإدراكى والمسارات الوجدانية للطلاب الاعتبار الكافى .

يمكن تعميم الاستراتيجيات لتطوير نمو الفرد من خلال محيط الدراسات الإجتماعية مع وضع الاعتبار لطبيعة المتعلم وكذلك مفهوم الموضوع بجانب دراسة وموازنة التداخلات بينهم . إن عرض محتوى حقائق ما أو محاولة فرض فهم إطار تعليمى متقدم جداً على المدارك الفكرية للطلاب ربما يؤدى إلى استظهار التعلم دون فهم أو حصر الفهم . ويمكن تقديم المواضيع المهمة لطلاب المرحلة المتوسطة باستخدام الطرق المرنة لتحقيق الفائدة المرجوة منها . وهكذا بهذا الأسلوب فإن العملية أو الطريقة تصبح مهمة كأهمية الناتج والمحتوى ولا داعى للتفكير بأن التعرض للمحتوى المقيم ثقافياً ، والتمكن من مهارات الاتصال الأساسية ، وشحذ حب الاستطلاع العقلانى والابتكار واستراتيجيات التفكير بالمستوى العالى غير متفقة مع الأهداف . (كوهن ١٩٧٩ ص٣٥٨) .

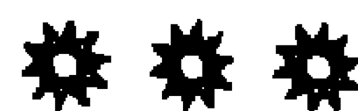
(جـ) الدور المنظور للمرحلة المتوسطة :

إن دور المرحلة المتوسطة قد فهم فى الغالب بطريقين مختلفين إذ يتوقعه بعض المعلمين بأنه يقدم برنامجاً فريداً ليس كنوع المرحلة الابتدائية والمدرسة

الثانوية بحيث تكون مؤسسة على احتياجات معينة لطلاب المرحلة ما قبل المراهقة . والبعض الآخر يتوقع أن دور المدرسة يساعد كمشارك يكمل أهداف المرحلة الثانوية وذلك عن طريق التقديم والتركيز على الموضوعات الأكاديمية . وهذه الأدوار ليست مطلقة ولكنها دوماً متضاربة . الدور الأول يؤكد أكثر على تنوع الخصائص ودرجات ومستويات النمو ورغبات المراهقة المبكرة ، والمتعلم يلاحظ كفرد فى عملية التكوين . والدور الأخير يرى أن المرحلة المتوسطة تعكس المرحلة الثانية من حيث معايير قياس التحصيل . وكفاية موضوعات الدراسة كتحضير للمرحلة التالية . إن تأثير المرحلة الثانوية على المرحلة المتوسطة فى هذه الحالة ربما يكون مثالاً لما كان يفكر فيه «ماكملان» عندما أوضح قائلاً : «عادة فإن كل مرحلة تعليمية تتأثر بشدة بالمرحلة العليا التى تليها» (١٩٧٨ ص٨٩) .

إن الغايات والأهداف الملائمة للتوجيه النمائى ترقى بفعالية أكثر فى المرحلة المتوسطة عندما تنطلق الفلسفة وبرامج التنظيم والمنهج وأساليب التدريس وبيئة التعلم ، من الخصائص المميزة للمراهقة المبكرة واحتياجاتها أكثر من التنظيم الأكاديمى المفروض .

وبينما تقدم متغيرات متعلم المرحلة المتوسطة ، فإن دور المرحلة المتوسطة والتوجيه الخاص بالدراسات الإجتماعية وتطبيق نظرية تعليمية معينة يستلزم اتخاذ القرار الواعى . إن أكثر الظروف تأثيرا على الطلاب فى هذه المرحلة ستظهر عندما تؤسس كل من هذه العوامل فى توجيه النمو مع تكامل هذه العوامل . ومع أن نفوذ معلم الفصل على بعض هذه العوامل ربما يكون محدوداً ، لذا ينبغى تضمين وتوسيع استراتيجيات النمو بقدر الإمكان لكى يكون هذا الاقتراب فعالاً فى البيئة التعليمية .



(أ) خلق بيئة التعلم:

النقاش السابق يوفر تصور أساسى وإطار يمكن من خلاله وضع استراتيجيات النمو . إن نوعية المدى المناسب للاستراتيجيات يمكن التركيز عليه من خلال الاعتبار لدور المعلم والمتعلم . ويمكن تطوير القدرات العقلية عندما تكون هناك درجة عالية من الاهتمام النشط بالمضمون والمواد من قبل المتعلم . إن أفضل وسيلة لدى المعلم للتسهيل النمائى ، هى خلق بيئة تعليمية ملائمة حيث التفاعل الطلابى وقناعة الطالب فى أقصى حدودها الممكنة من خلال البناء المناسب . الاستقلال فى التفكير والمتغيرات فى ناتج التعلم يعتبروا أساس استراتيجيات النمو . حتى أن بعض الأمثلة التالية للاستراتيجيات والتى يبدو أنها «نظمت» (لتتوافق مع بناء العمليات الذهنية للمتعلم) هذه الأمثلة يمكن تحقيقها فى مناخ تعليمى مفتوح ومرن . .

(ب) اختيار موضوع للدراسة لمتعلمى المرحلة المتوسطة:

موضوع مثل «التكامل الاقتصادى العربى» يمكن استخدامه فى بناء وحدة على مستوى المرحلة المتوسطة حيث يوفر لنا محتوى لبعض أمثلة للاستراتيجيات . تم اختيار هذا الموضوع بناء على خلفية مخططة مسبقاً إن مركز رغبات المراهقة المبكرة يصدر من الذات والمجموعات الاجتماعية الى العالم العريض . مذهب «بيرجوننج» للنمو المثالى هو السبب فى رؤية المراهقين إلى أنفسهم كمصلحين اجتماعيين . إنهم يهتمون بالمشاكل والموضوعات وأيضاً هم شغوفون بإبداء وجهة نظرهم لتحسين المجتمع . فهم يكونون الأفكار ويصدرون الأحكام ويفسرون القيم على مدى عريض إجتماعياً وسياسياً وثقافياً .

وهذا الموضوع يؤدى بنفسه إلى هذه العوامل وكذلك إلى استخدام المواد المحسوسة والمجردة من نطاق عريض لمحتوى علم اجتماع متكامل .

يمكن أن تتراكم المعرفة الحقيقية لدى الطلاب بقراءتهم لموضوعات ذات صلة واستيعاب المعلومات التى يزودهم بها معلمهم ، والاستماع والمشاهدة لوسائل الإعلام والقيام ببحث فردي . وعلى كل حال فإن مستوى الفهم الذى يتم تحقيقه ، يتوقف كثيراً على مدى فاعلية المتعلم مع المحتوى بناء على العمليات العقلانية أو قدرات الفرد من الجنسين .

بعض الأمثلة للاستراتيجيات

الاستراتيجيات التالية سيتم وضع الاعتبار لها من منظور المتعلم ومنظور المعلم معاً . إن الاستراتيجيات المقترحة غالباً ما تأخذ شكل أسئلة معينة أو تعليمات عامة أو توضيحات لحالات تعليمية متعلقة بعمليات ذهنية معينة . ويستدعى البعض التفكير لدى المرحلة العيانية فقط والبعض لدى المرحلة الشكلية وكثير منهم لديه امكانية الاستنتاج التفكيرى فى كلا المرحلتين ، والمفيدة خصوصاً ، حيث أى من فصول المرحلة المتوسطة من المحتمل أن يشتمل على طلاب فى كل مرحلة نمو فى مرحلة انتقالية بين الاثنين .

(١) متعلم العمليات العيانية أو الحسية :

العمليات فى المرحلتين العيانية والشكلية وصفت بأنها «وسائل للحصول على بيانات حول العالم الحقيقى داخل العقل وتحويلها هناك لكى يتم تنظيمها واختيار استخدامها لحل المشكلات» (برونر ١٩٦٠ ص٣٥) . وهذا شيء محتمل فى المرحلة العملية العيانية حيث الأمور الجسمانية والاجتماعية مادية أو حقيقية فى الطبيعة ومن خلال الإطار التجريبى للمتعلم .

(أ) القدرة على فهم التسلسل الهرمى لمراتب من المفاهيم أو الأفكار :

يمكن أن يعد الطلاب قوائم لأمثلة من مفهوم يكون متضمن أو محصور فى مفهوم أكبر .

(١) ضع فى قائمة التقسيمات السياسية الكبيرة (مجلس التعاون العربى) والتى عندما تجمع سويا تشكل تجمع عربى . هل تلك التقسيمات السياسية

مقسمة إلى تقسيمات داخلية فرعية ؟ ماذا تسمى هذه التقسيمات الصغيرة ؟ (دول) . . ما هى أسماء بعض تلك التى تقع فى أكبر أقسام من المستوى الأول ؟ هل هذا النوع من التنظيم مماثل للتنظيم فى (مجلس التعاون الخليجى) ؟ إذا كان الجواب بالإيجاب وضح التشابه وإذا كان الجواب بالنفى وضح ذلك بكل دقة .

(٢) إن اليهود ذوى ثقافة وأصل ولغة وخلفيات عنصرية متباينة وضح أكبر قدر من المجموعات المهاجرة حسب استطاعتك . هل ضمت قائمتك «اليهود السوفييت» ؟ إذا كان الجواب بالنفى من هو الصهيونى ؟ هل كل من يهاجر إلى الأراضى المحتلة ؟ وضح ما هى الصفات التى تحملهما معاً فى آن واحد .

(مع أن هذه الأسئلة قد تبدو أولية ، فإن «بياجيه» ووبل (١٩٥١) يريان ان الكثير من الأطفال لا يدركون الصلة بين الجزء والكل لجنيف سويسرا أو بأن تكون جنيفى الهوية وسويسرى الهوية فى آن واحد الى أن يبلغوا ١١ أو ١٢ سنة من عمرهم) .

(ب) قدرة وضع العناصر وفقا لحجم زائد أو ناقص :

يمكن تزويد الطلاب أو حثهم للبحث عن بيانات توضح المنطقة والمسافة والحجم والوزن أو العدد ذو الصلة بظاهرة معينة للمقارنة ويمكن ترتيب البيانات حسب المعايير المعطاه .

هذه الاستراتيجيات لا تتطلب من المتعلم ممارسة قدراته الذهنية وبالتالى بناء معرفة مفيدة فحسب ، بل إن المعرفة الجديدة نفسها ربما تكون السبب أو المثير فى باعث مباشر لمزيد من النشاط الذهنى . وربما نتج ذلك عندما يخلق النشاط عنصر مفاجىء أو متضارب سواء قصداً حسب تخطيط المعلم أو عرضاً بين الأفكار السابقة والمعرفة الجديدة للمتعلم . يمكن أن يكون هذا الاختلاف عاملاً نشطاً لنمو جديد (بياجيه ١٩٦٧) . إذ أنه يجبر المتعلم لرفض سوء الإدراك والتكيف مع أو التعويض عن المعرفة الجديدة .

(جـ) القدرة على فهم تكامل المجموعة أو الفصل :

يمكن للطلاب أخذ أى مجموعة من الأشياء أو الأشخاص وتقسيمها لمجموعات فرعية علماً بأن المجموع دائماً هو نفس الشيء .

(د) القدرة على فهم العلاقات المتبادلة :

عند التعامل مع مواضيع الدراسات الإجتماعية ، يمكن للطلاب البحث عن شواهد منطقية تدلهم بأن مختلف الناس والأشياء يمكن أن تكون لها علاقات مماثلة فى حالة المواقف والأحداث والأفكار الواحدة .

(هـ) القدرة على تنسيق فكرتين متباينتين فى آن واحد :

عند إدراك رأى فردين أو مجموعتين فى أمر ما يمكن تشجيع الطلبة بإجراء تنسيق ذهنى لكلا الرأيين وذلك للقيام بتقديم عادل لهما . هذه العملية موظفة لتحقيق أهداف دراسات اجتماعية متنوعة مثل علاقات التعاون الاجتماعية ومفاهيم الدراسات المتداخلة والأحكام الأخلاقية .

إن الأفراد فى مرحلة العمليات العيانية يعلمون أن الآخرين لهم وجهات نظر ربما تختلف عن وجهات نظرهم . وبقاء الفكرتين المختلفتين مقبول فى استراتيجيات العلاقات الثنائية المذكورة أعلاه .

التنسيق المتساوى لهاتين الفكرتين هو امتداد لهذا النمو حيث نشأ الاحترام المتبادل والشعور الأخلاقى والقيم وهذا يتطلب قدرة إدراكية وإرادة مؤثرة . يوضح «هوايت» (١٩٦٦) أن هذه المهمة ليست سهلة إذ أن لها التأثير المعوق الذى يتطلب منا النظر فى اتجاهين وذلك بتعليق تفسيرين لنفس الحقائق أى تفسيرات الرفيق الآخر وتفسيراتنا ويتم تقديم التعقيد والشك . العقل البشرى الذى يبحث عن البساطة واليقين إذا به يتمرد ويتخلص من العاطفة .

عند المفاضلة فى فهم الحضارة العامة أو الخاصة بجماعة ما ، هناك شعور بالرغبة أو التباين غالباً ما يحدث بشكل سلى . أو ربما يندفع اتجاه عرقى

بقوة فى شعور الجماعة ، يخدم التوازى المؤثر فى هذا المنظور والذى هو غالباً فى صالح وجهة النظر الذاتية ، يغمر الآخرين ، ويعوق الفهم ويعمل على استمرار العنصرية .

يجب أن تضم الاستراتيجيات التى تحث النمو متسع من الفرص للتبادل والتفاعل الاجتماعى بين الزملاء مع التقليل من الإجبار أو الإكراه من قبل المعلم . (بياجيه وانهلدر ١٩٦٩) . إن المشاركة النشطة فى المناقشة الجماعية ، والمناظرات ، ولعب الأدوار والتمثيل باستخدام المحتوى ذو الوجهات النظر المختلفة والمتناقضة سوف يثير اهتمام تلميذ المرحلة المتوسطة . ومن خلال التفاعل مع البعض سوف يستفيد كل من المفكرين فى المرحلة العيانية والشكلية . ويجب أن تؤخذ شخصية الفرد وحساسيته فى الاعتبار .

جميع الطلاب فى المرحلة المتوسطة يجب أن يستفيدوا من قبل هذه الأنشطة السابقة . والمحتوى المراد تعلمه يجب أن يكون مجدياً بغض النظر عن مرحلة نمو التلميذ . فى معظم الأحوال العمليات العقلية المطلوبة لتمثيل المحتوى يجب أن تدعم وتمد قدرات التلاميذ فى مرحلة العمليات الشكلية كلما سنحت طبيعة الأنشطة بذلك ، ولكن يمكن أن يدفعوا بتحدى أكثر عن طريق مواجهة الحالات التى تتطلب عمليات معقدة وفق قدراتهم .

(٢) متعلم العمليات الشكلية :

فى فترة الانتقال من المرحلة العيانية الى المرحلة الشكلية والتى تحدث غالباً فى المرحلة المتوسطة ، يبدأ النمو العقلى الذى يعطى الطلاب حرية التفاعل العقلى بقدر كبير فى المرونة تجاه العالم المتزايد فى التوسع والتعقيد . والطلاب فى هذه المرحلة لم يعودوا مقيدين بالواقع الحسى ، ولكن يستطيعون الآن التعامل مع مستويات أعلى من التجريد متضمنة أشكال الماضى والمستقبل والتى لها مظاهر واضحة . والتغير الرئيسى هو تحويل الأفكار التى تسمح بمداولة النظريات والمبررات مع اعتبار الفرضيات أو الاقتراحات .

(بياجيه وانهلدر ١٩٦٩ ، ص١٣١) . خلال قدرات التوسع العظيمة للأفكار الانعكاسية ، كثير من الاهتمامات تنمو نحو الذات ، والعلاقات الإجتماعية، ولصالح المجتمع والبشرية . والاستراتيجيات التالية سوف توسع وتوطد بعض هذه التطورات الرئيسية المرتبطة بالدراسات الإجتماعية .

(و) القدرة على توظيف التفكير الاستقرائى النظرى والفرضى :

الطلاب يستطيعون أن يعكسوا ويميزوا عقلياً العمليات المتضمنة نظريات مجردة فى معلومات ومواضيع الدراسات الإجتماعية من أجل الوصول إلى النتائج بدلاً من العمليات الحسية العيانية .

فى حين طلاب مرحلة العمليات العيانية يستطيعون العمل عقلياً مع الأشياء الظاهرة أمامهم لحل المشاكل الفرضية السهلة ، نجد أن طلاب مرحلة العمليات الشكلية يستطيعون حل نفس المشاكل سواء كانت لفظية أو كتابية من خلال إعادة العرض المجرد للواقع المحسوس فحسب . مثلاً إذا وضعت خريطة أمام طلاب المرحلة العيانية وقدم لهم هذه المعلومة لحلها : «القاهرة أكبر من الأسكندرية ، والأسكندرية أكبر من مرسى مطروح ، فماذا يمكن أن نستنتج ما هى أكبر هذه المدن؟» بالطبع إذا أعطيت هذه المعلومة بصورة لفظية سوف يجد الطلاب صعوبة كبيرة فى فهمها . ولكن طلاب مرحلة العمليات الشكلية يستطيعوا أن يفهموها بسهولة .

كثير من وقائع أو مشاكل النظريات المجردة هى مراكز محتملة للبحث فى الدراسات الإجتماعية . بدءاً بالأمثلة الحسية ، المعلمون ربما يقدمون زيادة فى التجريد أو التعقيد طالما أن الاستراتيجيات تحت التفكير الملائم لمرحلة نمو المتعلم . فالنظريات المتأصلة مع الطلاب لها قيمتها ليس بسبب أنها عادة تحث ضمنياً فحسب ولكن لأنها تقدم البناء الفكرى الذاتى للطلاب للمعرفة المفحوصة . وبغض النظر عن أصل هذه الاستراتيجيات يمكن تحديدها ببعض العبارات مثل «إذا ـ إذن» . ولمتابعة موضوع الوحدة الأمثلة التالية تعتبر ملائمة لهذه المرحلة من النمو :

(١) إذا كان الدولار الأمريكى يزيد فى القيمة حتى يساوى ثلاثة جنيهات

ونصف (عادة كانوا متساويين فى القيمة) كيف يمكن أن تتأثر الحياة (فى كلا الدولتين) ؟

وبشكل مشابه يمكن اعتبار الظروف بشكل منعكس .

هذه الأمثلة يمكن تنفيذها بأشكال مختلفة متضمنة أبحاث فردية أو فى جماعات صغيرة متبعة بمقارنة ومناقشة للنتائج .

(٢) إذا كانت إحدى دول مجلس التعاون قد استنفذت مؤنتها فى أحد الموارد الرئيسية (مثلاً الزيت الخام ، أو الماء العذب) هل يجب على الدول الأخرى المشاركة مع الدولة التى تحتاج ؟

هذا يتطلب بحث يتبع بتقييم للاستراتيجيات . وكثير من التفاعل القيم بين الطلاب ، ينتج عن طريق الأنشطة والمناظرات ، وتمثيل الأدوار ، والتمثيل ، أو استخدام العبارات المكتوبة بعدة أشكال (خطابات ، دعايات أو إعلانات) .

(ز) القدرة على تنسيق وجهات النظر والمتغيرات المتعددة :

يمكن تحفيز الطلاب تدريجياً على التنسيق المكثف عند مواجهة المشاكل والأوضاع فى الدراسات الإجتماعية حين ظهور وجهات النظر والمتغيرات المتعددة .

لقد أشرنا سابقاً أن طلاب المرحلة العيانية يستطيعون التنسيق بين متغيرين أو وجهتى نظر تتعلق بأشياء محسوسة . وهناك مرونة أكبر تكسب مع القدرة للعمل مع المجموعات أو المستويات ذات التفكير المجرد . ويمكن فى هذه الحالة تحديد أى علاقات أو مستويات لمعرفة التباين والاختلافات فى المتغيرات المتعددة .

إن تشكيل مستويات النظريات يجعل التلميذ غير قادر على التدريب الذاتى للتفكير ، وأن التفكير والتدريب على التنسيق بين المتغيرات يجعل الطالب قادراً على عمل العلاقات والمستويات المنطقية فى المستقبل . هناك

حاجة لتضمين المشاكل المتعددة والمتباينة فى الدراسات الإجتماعية والمتعلقة بواقع الحياة بشكل تدريجى فى منهج المرحلة المتوسطة .

فالقدرة على تنسيق وجهات النظر يعد شيئاً ضرورياً لتنمية القيم الأخلاقية (سيلمان ١٩٧١) كولبرج يقول : «مستوى معين من النضج الإدراكى ضرورى ولكن ليس شرط كاف لمستوى معطى من الحكم القيمى» (١٩٦٩) . لنمو المهارات والقدرات المرغوبة لتشكيل الحكم القيمى يجب الاهتمام بالاستراتيجيات التى تتطلب قدرات صعبة لمواجهة التوقعات المختلفة .

(ح) الاهتمام بالماضى والقدرة على ادراك وفهم المستقبل :

الطلاب يستطيعون إبراز بداية الفهم الحقيقى للماضى والحاضر عن طريق التفكير التأملى فى قضايا وموضوعات الدراسات الإجتماعية .

كلما أصبح لدى الأفراد الحرية للتفكير بشكل مجرد الإدراك وفهم الزمن الماضى والمستقبل بشكل أكبر كان هناك تماثل غير متمركز التفكير على قيود الحاضر والماضى المحسوس . مثال على ذلك : حينما يرتبط الحدث أو الموضوع أو الشخص المدروس سابقاً بالوقت الحالى أو بالشىء المحسوس ، تختص الفترة الانتقالية نحو العمليات الشكلية فى بداية مراحلها بالأفكار المتمركزة حول الذات والتى ترتكز وتحث عن طريق القوة الجديدة للتفكير التأملى . هذا النوع من النمو يمكن أن يركز عليه ويطبق فى بناء الاستراتيجيات .

(٢) باستخدام الاتجاهات السابقة يستطيع التلاميذ أن يعملوا ، ويدعموا ، ويقارنوا التنبؤات حول العناصر المختلفة للدراسات الاجتماعية وتأثيرها كما تنطبق على محاولات التجمع العربى . مثال على ذلك :

(أ) عدد السكان فى عام ٢٠٠٠ ، ٢١٠٠ ، ٢٥٠٠ .
(ب) مصادر واستخدام موارد الطاقة العالمية .
(جـ) نسبة الهجرة ومصادرها .
(د) استخدام أوقات الفراغ .

(٣) يستطيع التلاميذ الكتابة أو المناقشة حول أى مجال من المجالات التى احتمال تنازعها بين الدول العربية وغيرها من الدول التى يعتقد التلاميذ أنها سوف تحدث خلال المائة عام القادمة .

(ط) الاهتمام بالذات وبالمجتمع المثالى :

يستطيع التلاميذ التأمل من حولهم وبناء نظام قيمهم الخاصة المستقبلية وأيضاً بناء قيم المجتمع الذين يرغبون العيش فيه .

النمو الموازى للبناء الإدراكى الجديد يحدث فى المجال الوجدانى وفى المرحلة المتوسطة يبدأ التلاميذ بالحذر والتخوف من نموهم ومن وضع المجتمع . غالباً التمركز حول الذات والرغبة فى إصلاح المجتمع يجعل التلاميذ فى حيرة مع أنفسهم أو مع عالم الكبار أو كلاهما معاً .

ويحمل التلاميذ فى أذهانهم فى هذه المرحلة كثيراً من المشاريع والأفكار المحبة للغير . وسوف يستفيد التلاميذ عند تقبل واعتبار مرحلة الانتقال غير المتزنة كخطوة مبدئية قيمة للتوصل الى مستوى عال من القدرات العقلية ، والعاطفية ، والاجتماعية ، وليس اعتبارها كمرحلة عابرة فقط . ان الاستراتيجيات المتعلقة بالاهتمامات الشخصية والاجتماعية لها فعاليتها فى هذه المرحلة خصوصاً التى تتعلق بالأفكار المتماثلة والتفاعل الإجتماعى من خلال مناقشة التلاميذ لبعضهم البعض . يجب أن يشترك التلاميذ فى هذه الاستراتيجيات فى بعض الحالات من خلال اعتبار الأسئلة التالية . ويجب أن يهيىء للتلاميذ مناخ اجتماعى مفتوح ومرن .

(١) ما هى أفضل خصائصك فى اعتقادك ؟

(٢) ما هى الإنجازات التى ترغب فى تحقيقها فى حياتك والتى يمكن أن تكون مفيدة لك ، أو لوطنك أو للإنسانية ؟

(٣) ما هو شكل المواطن المثالى ؟ هل تعرف أحدهم ؟ إذا كان نعم ، هل يمكن إعطاء بعض الأمثلة عليه ؟

(٤) هل تعتقد أنه يجب أن يكون هناك تغيرات فى طريقة قيادة المجتمع ؟ أو

القرى أو المدن أو الدولة ؟ أعط بعض الأسباب والمبررات لهذه التغيرات ؟

(٥) هناك كثير من النزاعات تحدث بين الدول بالرغم من أنها متجاورة ما هى النزاعات الموجودة بين العراق والكويت فى الوقت الحالى ؟ إلى أى مدى هذه النزاعات محتومة ؟

(٦) ما هو شكل المجتمع المثالى الذى ترغب فيه ؟

إن المنظور النمائى مهم فى تصميم أساليب التدريس فى أى مرحلة ولكنه أكثر أهمية فى المرحلة المتوسطة . وبالرغم من استخدام محتوى معين لتصميم أسلوب الأمثلة المقترحة فى هذا الفصل فإنه يجب أن تعلو الاجراءات المستخدمة على المحتوى فى البناء النمائى . التوضيحات المختصرة التى وردت سابقاً يجب أن تعطى القارىء القدرة على تطبيق اجراءات مماثلة لتشجيع النمو الفكرى فى أى وحدة مختارة . ولم يكن فى الإمكان هنا سوى إعطاء مقدمة مختصرة لكل فكرة أو عنوان ورد . وبالطبع التلاميذ أنفسهم هم أفضل مصدر لمزيد من المعلومات حول احتياجاتهم وقدراتهم . وفى ضوء ما سبق يمكن وضع التوصيات التالية :

(١) الاهتمام بالأهداف والغايات والتركيز عليها عند تقديم المحتوى مع اعتبار مسار تقدم نمو التلميذ وطبيعة الدراسات الإجتماعية وماهية الدور التى تقدمه المرحلة المتوسطة .

(٢) الاهتمام باختبار الموضوعات التى تناسب التلميذ ومستوى فهمه وأفضل الموضوعات التى يجب البدء بها هى الموضوعات القريبة من التلميذ أى العمل على المشاكل التى هى من واقع حياة التلميذ ومن ثم التدرج إلى الموضوعات الموجودة فى العالم حوله . ويساعد التأمل فى الماضى وإدراكه على استيعاب الحاضر وفهمه وعمل التنبؤات المستقبلية الملائمة .

(٣) وضع الاستراتيجيات المختلفة التى تناسب الطلاب فى المرحلة العيانية والمرحلة الشكلية المتعلقة بالعمليات الذهنية المناسبة لكل مرحلة . وذلك

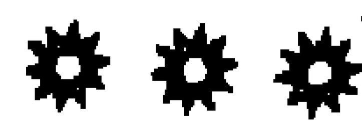
يكون بتقديم الأنشطة المختلفة والتى تساهم فى تنمية المفاهيم المعرفية لدى الطلاب ليصل إلى المرحلة العقلية الملائمة لعمره الزمنى .

(٤) عند تقديم الاستراتيجيات المختلفة يجب الاهتمام بخلق بيئة تعليمية ملائمة حيث التفاعل الطلابى وقناعة الطالب فى أقصى حدودها الممكنة ويجب أن يكون المناخ التعليمى مفتوح ومرن يبعد عن الطلاب الخوف والملل والسأم .

(٥) تنويع الأنشطة التى يقوم بها التلاميذ من تقارير وبحوث ، وتمثيل للمواقف ، ولعب أدوار ، ومناقشة ، وإلقاء محاضرات سواء كانت فردية أو جماعية يقوم بها التلاميذ أما فى مجموعات كبيرة أو صغيرة حسب طبيعة المعلومات المطلوبة .

(٦) الاهتمام بدور المعلم ، لأن المعلم يستطيع أن يساعد الطفل على الانتقال من المرحلة العيانية إلى المرحلة الشكلية عن طريق إعداد المواقف التعليمية والخبرات التى تساعد التلميذ على التخلص من التمركز حول الذات والاهتمام بالموضوعات الخارجية وكذلك تشجيعهم على تبادل الآراء بين التلاميذ بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم .

ويمكن تطبيق هذه الاعتبارات بسهولة ويسر إذا علمنا أولاً على تغيير أفكار وتطلعات أفراد المجتمع من تربويين وموجهين ومعلمين وأولياء الأمور إلى الأحسن ، وجعلهم يؤمنون بالتغير كضرورة تربوية .



الفصل الرابع عشر

مناهج الدراسات الإجتماعية
بين الضبط والتغيير الاجتماعى

تعد مناهج الدراسات الإجتماعية بالمرحلة الثانوية من أكثر المناهج التى توجه إليها النقد باعتبارها تركز على الظروف البيئية للتلاميذ بشكل ضيق ومحدود الأفق ، وتقديم المعارف والمعلومات على أنها أمر حتمى لا مفر منه .

ويطلق مصطلح «الدراسات الإجتماعية» عادة على المناهج الدراسية فى التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الإجتماع والإقتصاد . وكلها مناهج تعالج المجتمع وواقعه وفلسفته وحاضره ومستقبله . وهى تعنى بدراسة العلاقات الإنسانية وعلاقة الإنسان ببيئته . وفى كثير من هذه المناهج يتم التعامل مع المجتمع على أنه شىء ثابت «استاتيكى» كما أن مستوى «الوعى» يظهر فى الأهداف وتنميتها عند التلاميذ على اعتبار أن يجد الفرد نفسه وسط هذا المجتمع قابلا أياه كما هو دون أن يتناوله بالنقد . وإذا ما ألقينا نظرة سريعة على محتوى كتب الدراسات الإجتماعية فى المرحلة الثانوية ، فإننا نميط اللثام عن «فرضية التبنى» . ومؤداها أن هؤلاء التلاميذ يتم تصنيفهم بناء على أقسام سابقة التنظيم فى المجتمع وطبقا لإتباعهم أساليب معينة فى حياتهم . ويشير التعامل مع شرائح العمل والعلاقات اشارات واضحة إلى أهمية «الترس الصغير» فى العجلة الضخمة ولكنه نادرا ما يتساءل عن سبب كبر بعض التروس وصغر البعض الأخر ، ومرارا وتكرارا نجد تقديم «الحالة على ما هى عليه» أمرا طبيعيا دون ما قدره على التغيير أو التغير ، وما من شك فى أن الاتهام الذى الحقه «جون هوايت» بهذه الدراسات يعتبر أتهما صحيحا بدرجة معقولة فقد عقب قائلا على هذه المقررات أنها «تعليمات من أجل الطاعة» ، وهكذا فإن تدريس الدراسات الإجتماعية غالبا ما ينطوى على تدريبات من أجل الضبط الإجتماعى .

ومن جهة أخرى يبدو هناك نظرة سائدة فى مجال الدراسات الإجتماعية بين فريقين ، فريق يناصر الدراسات الإجتماعية ويذود عنها وفريق يتناولها بالنقد الشرس ، وهذه النظرة تتلخص فى أن الدراسات الإجتماعية تنطوى على نوع من القوة الكامنة فى جذورها ، فنجد كثيرا من الدارسين الذين يتدربون على تدريس الدراسات الأجتماعية يقولون أنهم يقومون بدراستها لأنها بشكل ما تختلف عن بقية المواد المدرسية وأنها أقل ابتعادا عن العالم الخارجى للمدرسة وأنها من المحتمل أن تعمل على زيادة تشجيع النقد لمسألة «الحالة على ما هى عليه» ، ومن ثم فانه من المحتمل أن تشارك فى التغيير الإجتماعى . هذا فى جين أنه من المؤكد كذلك أن نجد طائفة أخرى تناصر تعليم العلوم الإجتماعية من أجل العلوم الإجتماعية فحسب ، كما نجد أيضا أولئك الذين يناصرون فكرة عدم تبعية هذه العلوم لشيء ما ، فهى قيمة فى حد ذاتها ، وكذلك نجد الذين يؤيدون قدرا كبيرا من المفاهيم الخاصة بتدريس الدراسات الإجتماعية وأنهم إلى حد ما يرون عملهم على أنه إنجاز هام فى مجال التغيير داخل المدرسة وفى المجتمع . أما عما يزعج البعض منا من هذه النظرة فهو ليس إلا أن هذه المفاهيم الخاصة بتدريس الدراسات الإجتماعية نجد أنها إلى حد ما أثناء تطبيقها وقد فقدت ما كانت تعد به أساسا وأنها بالفعل قد تحولت إلى المساهمة فى الحفاظ على «الحالة على ما هى عليه» .

أما عن مصير حركة الدراسات الإجتماعية فى الأربعينيات والخمسينيات من هذا القرن فقد تم التاريخ لها عدة مرات ، فهذه الحركة غير الواضحة المعالم نسبيا قد لاقت الكثير من الزهو الكاذب والتمجيد المبالغ فيه حتى أنها فى حقيقة الأمر باتت وقد تركت آثارا طفيفة فى المجالات التربوية ، ومن هنا نشأت فكرة هذه الدراسة التى تحاول أن تجيب عن التساؤلين التاليين :

١ ـ هل دراسة المجتمع فى الدراسات الإجتماعية يؤدى إلى الضبط أم إلى التغيير الإجتماعى ؟

٢ ـ كيف يمكن أن يسهم تدريس علم الإجتماع فى تعديل سلوك التلاميذ نحو التغير الإجتماعى ؟

والقضية الرئيسية التى تطرح فى البداية هى أن الدراسات الإجتماعية يجب أن تكون النسيج الأصلى لدراسات أخرى أكثر تخصصاً وأنها يجب كذلك أن تسمح لكل تلميذ أن «يشعر بنفسه وقد ارتبط بشدة بكفاح شعبه ماضياً وحاضراً ، وأن يكون له دور يساهم به فى صنع المستقبل» .

وقد يوضح «جيمس هيمنج» أن التلاميذ الذين يدرسون هذه المناهج «تم توسيع مداركهم بواسطة الدراسات الإجتماعية وأنهم مستمرون فى القيام بكثير من المشاريع» وأنهم كانوا «مغامرين وأصحاب مفاهيم وعلى درجة كبيرة من الدقة ، ولديهم شغف بتناول أى مشاكل تستجد» ، أما أولئك الذين كانوا يدرسون المناهج التى تحتوى على مقررات رسمية بالكامل فقد وصفهم بأنهم كانوا «ميالين بوضوح إلى النظر للأشياء بآفاق محدودة ، ومتحفظين ومتكيفين مع فكرة عدم التغيير» . ويتضح أن آراء هيمنج تتفق فى الكثير مع «الحركة التقدمية» الأمريكية ، وأنه يتوازى فكرياً مع اثنين آخرين من الكتاب المؤثرين فى هذا العصر هما : دارى ، جوردن ، فثلاثتهم يؤكدون على ضرورة «التغيير المنظم» فى مجتمع يواجه بتهديد ثنائى من سيطرة الحزب الواحد أو الفوضى ، وقد يقال فى هذا الصدد أنه لو أن حركة الدراسات الإجتماعية نجحت فى تحويل النظام التعليمى التربوى إلى نظام يقدر على خلق المواطنين المبتكرين المرنين المتسامحين ـ كما كان يتصوره هيمنج ـ لامكن مساندة الرأسمالية البريطانية بصورة أكثر نجاحا مما حدث بالفعل . فقد فشلت فى شق طريقها بين الناس حيث أن علاقتها الوثيقة بالمدارس القديمة آنذاك لم يكن ينظر إليها ألا على أنها مجرد نكتة فى حين أن نجاحها نسبيا فى المدارس الثانوية الحديثة كان يلاقى ضغوطاً متزايدة عليه من وقت لآخر بسبب المقارنة بين التعليم قديماً وحديثاً والتى أخذت شكل التنافس ، خاصة فى مجال الامتحانات .

وهكذا فإن الوعود «التحررية» ـ ناهيك عن الوعود الجذرية ـ لحركة الدراسات الإجتماعية فى أوائلها كانت حديثة العهد ، ولم يبق من ملامحها سوى التحفظ كهدف ينشده الخلف من بعدهم وتبلور هذا فى حركة الدراسات الإجتماعية «الجديدة» فى الستينيات من هذا القرن ، وانحصرت تقسيمات مثل هذه المناهج فى حيز من التيارات الخفية داخل المدارس الثانوية الحديثة والتى

انتهى بها الحال الى أن أصبحت تخدم فقط مصالح طبقة الصفوة فى مدارس ومجتمع بريطانيا . أما مفهوم المواطنة الذى تم تشجيعه فى كثير من المناهج التى كتبت لها الحياة فقد كان المفهوم بعيدا عما تصوره «همينج» بل أصبح مفهوما سلبيا غير نشط ولا متغلغل وغير ظاهر الا فى حدود القدرة على ملأ استمارة ضريبة الدخل مثلا أو ذكر اسم العمدة المحلى أو إدخال طابع الزينة على مطبخ أية سيدة عجوز دون تمهل أو تدبر يوضح سبب أنها قد سمح لها أن تعيش فى مثل هذا المكان وتمارس حياتها بشكل غير إنسانى . وأنه ليأخذنا العجب حقاً ونتساءل كيف أن هؤلاء اخرجوا من حساباتهم تلك المناهج وأعقلوها فى مجال البحث عن «التأقلم مع الحياة» واعتبروا مساوىء إجتماعية ، وأخذوا يبحثون عن بدائل تشجع التلاميذ عن النظر بامعان فى المجتمع بدلا من القبول السلبى لقدرهم فى مجتمع خارج حدود قدرتهم ، وبالرغم من أن الحركة الأولى أمعنت فى تحدى العلاقات الإجتماعية السائدة فى المدارس إلا أنها فى النهاية لم يكن لها أى تأثير ظاهر ـ وهكذا ظلت تواجه بمفردها مجتمعا بأسره .

أما عن حركة الدراسات الإجتماعية الجديدة فى الستينيات والتى اقترن بها الاسمان الشهيران : «شارميان كانون» ، «دنيس لوتون» فقد حاولت أن تتحاشى مواضع التعثر التى أهلكت الحركة السابقة جنبا إلى جنب مع التخصصات الأخرى فى المنهج المدرسى ـ أى الدراسات الإجتماعية المبنية أساسا على العلوم الإجتماعية ، كما كان هناك أيضاً موقف وقفه البعض يطالبون فيه بمساواة المجتمع . ولكن فى حين الإتجاهات الأولى كانت قد فشلت فى تحقيق أهدافها وذلك لتجاهلها المفاهيم التقليدية للمنهج فإننا نجد الدراسات الإجتماعية الجديدة يتهددها الخطر . . خطر افتراض أن المنهج التقليدى (وما أنطوى عليه من نظرة للمعرفة) سوف يحقق هذه الأهداف بسبب طبيعة هذا المنهج . وعلى سبيل المثال نجد «بارى ديفور» يقول «إذا كنا نحاول أن نشجع التلاميذ على التفكير فى العلاقات الإنسانية ونحفزهم على أعمال ملكة النقد واستخدام الذكاء أثناء التفكير فأنه يبدو أمراً جليا أن هذا سيتحقق عن طريق المعرفة الحقيقية للتركيب الإجتماعى والعمليات الإجتماعية ، والافتراض يقوم على أن نظم العلوم الإجتماعية تثمر معرفة «حقيقية» إذا قمنا بتدريسها للتلاميذ

فإنها حتما ستشجع فيهم روح النقد للنظام الإجتماعى من حولهم .

وفى حين نجد أن هذه النظرة للقوة الكامنة الجذرية فى مجال الدراسات الإجتماعية الجديدة لم تكون نظرة مشتركة بين كل أنصارها ، فقد ظلت تشكل أهمية فى تفكير أولئك الذين ينادون بالدراسات الإجتماعية فى المدارس شريطة أن تنبثق عن العلوم الإجتماعية ، وفى صورها الأولى غالبا ما اخفقت فى انتقاد مفهوم المعرفة الذى قامت عليه والذى كان شديد التحفظ ، حتى أنه اثر بنظرته المتحفظة فى العلاقة بين علماء الإجتماع والمدرسين والتلاميذ . ومع ذلك فكثير من مؤيدى هذه النظرة اعتبروا المادة الجديدة ليست معرفة اكاديمية من أجل المعرفة فحسب ، بل علما من العلوم الإجتماعية ، كما أن كثيراً من المدرسين لم يحالفه التوفيق فى إلقاء نظرة متأنية بعين ناقدة إلى العلاقات الإجتماعية أثناء ممارستنا لعملنا . وأننا لنجد أن الحركة الجديدة للدراسات الإجتماعية ـ وهى متوازية مع تدريس مقرر علم الإجتماع ـ كلاهما حدث فى وقت كان فيه أصحاب نظريات المناهج يثقون فى قيمة المعرفة وطرق البحث المتصلة بالنظم الاكاديمية ثقة غير محدودة فيما يبدو . هذا وقد ابلى «فيليب فنيكس» بلاء حسنا فى مناقشة هذه الحال ، وفى نفس الوقت كان علماء الإجتماع أكثر ميلا منهم الآن إلى القول بأن عملهم يخرج «الحقائق» ويعطى «الحقيقة بخصوص الواقع الإجتماعى بصورة واقعية موضوعية خالية من التقييم الذاتى . وعلى هذا فأننا نكاد نندهش من مناصرى تدريس العلوم الإجتماعية فى المدارس عندما يستخدمون فى كتاباتهم مثل هذه الألفاظ بحرية ولكنهم إلى حد ما حاولوا أن يحددوا معنى مثل هذه التعبيرات عند استخدامهم لها ، فلقد كانت لديهم ثقة شديدة فى أن المعرفة المنقولة عن طريق العلوم الإجتماعية تتمتع بخصائص معينة . ومن ثم فلا يمكن أن تكون عديمة القيمة لأى إنسان .

واتخذ كثير من الناس موقفا مضادا من هذه الخلفيةحتى انهم شعروا ان تدريس العلوم الإجتماعية فى المدارس قد يوفر للتلاميذ درجة من الفهم للعالم الذى يعيشون فيه . أى أساساً قوياً من التعرف على البنية الإجتماعية والمعاملات الإجتماعية بحيث يعملون على تغيير الوضع إذا ما اقتضت الضرورة . فالعلوم الإجتماعية باستطاعتها أن تعمل كعلاج «لانصاف الحقائق»

وأن تجعل التلاميذ على درجة من «الوعى الشديد» بمدى تشوه آرائهم بسبب الانحياز والتحامل ، وبمعنى آخر فأن تدريس العلوم الإجتماعية من الممكن أن يساعد فى تحرير التلاميذ من أنواع ضيق الآفق والافتراضات التى سبق أن دعمتها مقررات الدراسات الإجتماعية السابقة (خاصة المفاهيم الضيقة حول «التبعية» أو «الانتماء») ، ومع هذا فأنه مما يؤسف له أن ما ذكرنا آنفا أدى إلى موقف يتلخص فى ان ما يدرس أصبح أمراً يبت فيه بناء على صلته المركزية بالنظام الاكاديمى مما نتج عنه أن كل مفاهيم «الانتماء» الأخرى ضاعت أثناء حركة رد الفعل التى كانت تتسم بها الإتجاهات الأولى ، وكثيرا ما قصد بهذا أيضا أن التلاميذ ـ وهم بعيدون عن قدرة التحكم فى بيئتهم مثلما المحت بلاغة التربويين فى مسألة «الحكم الذاتى» ـ هؤلاء التلاميذ يجدون أنفسهم فى موقف اعتماد على المدرسين حتى يفهموا بيئتهم من حولهم .

أما نظرة «الدراسات الإجتماعية الجديدة» للمعرفة فهى تقوم على تصور معرفة العالم من حولنا على أنه تصور من انتاج العلماء ثم ينقل للتلاميذ فى المدارس عبر المدرسين . إذن فتدريس العلوم الإجتماعية ـ سواء كان تلقينا صرفا أو يلجأ إلى نوع من طرق الاكتشاف ـ يصبح على حد التعريف عملية نقل ، وهكذا يتم تنصيب عالم الإجتماع المحترف فوق قاعدة من رخام التماثيل ، وحتى فى المستويات المتقدمة نجد دراسة عالم الإجتماع تنطوى إلى حد كبير على افتراض أن المعرفة من صنع أولئك العلماء المحترفين . بل يصل الأمر إلى أن «طرق» علم الإجتماع تعتبر عموما شيئا يتم تعليمه أكثر منه شيء تجريبى ، يرتبط بالواقع ، ومن ثم لا نتوقع من المدرسين أى مشاركة فى مجال المعرفة ويصبح الأساس المنطقى هو تسهيل عملية التعلم وذلك بتوفير قدر كبير من الفكر والواقعية ، وهذا ما نود التأكيد عليه ـ وليس على الأدلاء بالمعرفة واكتشاف المعلومات المجهولة . إذ يجب أن يترك هذا لعلماء الإجتماع المؤهلين الذين سيقومون بنشر اكتشافاتهم .

أثر استخدام المشروعات الاجتماعية فى التدريس :

إذا توغلنا فى أعماق أى مدرسة نجد أن استخدام مشاريع الدراسات الإجتماعية يمكن أن تشجع التلاميذ عن طريق الاشتراك النشط فى الحصول

على المعرفة ، وهنا تبرز طرق الاكتشاف والاستقصاء على أنها من الملامح العامة لتدريس علم الإجتماع ، ومع ذلك فأثناء الممارسة العملية نجد شعارا يؤكد على ضرورة وجود «حرية يقودها وينظمها المدرس بناء على منظور أوضح للمادة وللمشاكل التى تنشأ» حتى أن مثل هذه الطرق قد أوضحت مجرد وسائل تدفع وتحفز التلاميذ لكى يقبلوا معنى وجودهم فى هذا العالم الذى قد ينقله إليهم شخص آخر يصارع فى سبيل تطوير معناه هو عن طريق هذا العالم ، كما يحسه بنفسه دون مشاركة من جانب التلاميذ : وعندما نعطى عددا من تلاميذنا قدراً كبيراً من تحفظات النظرية الإجتماعية فإنهم لحسن الحظ سيصبحون أكثر ثقة ومرونة وبلا مخاوف كتلك التى هاجست كل من «بيرجر» و«لرج» عندما افترضاً ان قليلا من الأجيال التى تتلقى التدريس عن طريق «الادوار» سوف يصل إلى التنبؤ بتحقيق الذات وتكون النتيجة أن يقبل الناس أدوارهم الإجتماعية بصورة سلبية حيث أنهم سبق أن سمعوا عن هذه الادوار فى مدارسهم ، وهناك على أى حال دليل واحد على الأقل على أن قبول المعرفة الذى يتولد عن طريق النظم ما هو ألا عامل من عوالم الإنجاز التربوى و«النجاح» على أساس البنية الطبقية المنتشرة فى مجتمعنا ، وأنه لمن المؤكد أن مدرس المواد الإجتماعية والفلسفية أحيانا يعبرون عن أهتمامهم بتلاميذ بقولهم مثلا أن تلاميذهم «يوجهون» النقد الشديد ولكنه فى صالحهم» .

وكثيراً من مقررات الدراسات الإجتماعية فى مدارسنا يؤدى ليس إلى إتجاه نقدى وإنما إلى قبول بلا نقد أو رفض لا نقد فيه لأى أمر مسلم به فى علم الإجتماع ، فبينما القبول قد يضمن فى حالات كثيرة النجاح فى الامتحانات لا يمكننا أن ننظر إلى أى منهما «قبولا أو رفضاً» على أنه نوع من التجربة المتحررة التى كان يتصورها أنصار تدريس العلوم الإجتماعية فى المدارس ، وهذا بالفعل ما سمعته كثيراً من تلاميذ يدرسون مثل هذا المقرر . ونجد كذلك واحداً مثل «ايفور جودهن» وهو يكتب فى تقريره عن بعض المناقشات التى جرت بينه وبين تلاميذه لمقررات تنادى «بفهم الطالب لنفسه وللعلاقات بينه وبين من يعملون ويلعبون ويعيشون معه . . فى الماضى والحاضر والمستقبل» ، ويكتب «جودهن» فى تقرير له وهو يسأل تلميذا له كان قد ظهر عليه كرهه لتنفيذ الأعمال المنوطة به إذ يسأله قائلا :

«هل تحب أن يرى الناس عملك» ؟

ويجيب تلميذه كريس :

إذا كان يختلف عن عمل أى شخص آخر ولكن إذا كان متكررا فلا فائدة منه ، أقصد لا أحب أن ترى هذه : «أشعار كنت قد كتبتها بدلا من الاجابة على الأسئلة فى كراسة الواجب المنزلى» فإذا كانت كراسة الواجب المنزلى قد امتلأت باجابات مماثلة لاجابات الآخرين فهى لا فائدة منها . أنها تختلف . ويرى «جودهن» أن أوراق الواجب المنزلى التى كانت مع تلميذه كريس «لم تحرك فيه إمكانية أنها خاصة به» . «فهذه الأوراق التى صممت من أجل تحريك الحكم الذاتي الفردى كان ينظر إليها معظم التلاميذ على أنه انكار تام لهذا الحق» ، ورغم أنه فى ظاهر الأمر اختلف تلاميذ الفصل ءلى الحد ما عن الوضع التقليدى المتوقع الا ان «الفروض المركزية لمنهج المدرس ظلت الى حد ما غير منفرة» ، فالطبقة الإجتماعية والثقافية فيما بين منتجى المعرفة وناقليها ومستهلكيها ظل لها دورها .

ومن المحتمل ان فى معظم المدارس التلاميذ الرافضون لمقررات الدراسة لديهم استعدادا ضعيفا لذكر أسباب هذا الرفض . ومن المحتمل كذلك أن يصنفوا على أنهم «منحرفين» أو فى الحقيقة «فشله» ، وعندما يفرض عليهم القيام بعمل لا يحسون أنهم جزء منه فأنه نادرا ما يحرك فيهم مشاعر النفوذ والتحكم تجاه هذا الموقف ، والرفض الفورى لهذا العمل من المحتمل ألا يخدم هذا الغرض كذلك ـ حيث أنه من المحتمل أن ينشأ موقف يحد من حكمهم الذاتي لأنفسهم بسبب صور مختلفة من التحكم الإجتماعى أقل براعة من تلك الصور التى تتضمن قبولهم لنظرة الناس إلى هذا العالم . وفى بحث للباحث «نل كيدى» عن تدريس شئون الأسرة وشئون المجتمع فى برنامج الدراسات الإنسانية متعددة النظم يقول أن أولئك الذين رفضوا أفكار علماء الإجتماع حول هذا العالم ينظر إليهم على أنهم «مشاكل» فى حد ذاتهم فى حين أن أولئك الذين كان لديهم الاستعداد لقبولهم بثقة هم أنفسهم الذين نجحوا دراسيا ، فمن جهة يبدو أن المقرر لم يتح فرصة للتلاميذ حتى يناقشوا افتراضاتهم اليومية ومن جهة أخرى يبدو أنه قام بتشجيع «التكيف مع علم

الإجتماع» ، أو أنه شجع قبول العالم بلا نقد كما يراه علماء الإجتماع ـ أى المعادل عند الدراسات الإجتماعية الحديثة لما يسمى «التكيف فى الحياة» عند الإتجاهات السابقة . ولا يبدو أن أى منهما تسبب فى أى زيادة ملحوظة فى اعتقاد التلاميذ بقدرتهم على تخطى مسألة «الحال كما هو عليه» سواء فى المدرسة أو فى المجتمع .

إذن فهناك معنى للدراسات الإجتماعية الجديدة يمكن أن نراه كوسيلة للضبط الإجتماعى . ولهذا المعنى نفس تأثير مقررات الدراسات الإجتماعية السابقة والفشل الذى أصاب الحركة واقعدها عن مجابهة العلاقات الإجتماعية الحالية فى مجال المعرفة المدرسية معناه أن الدراسات الإجتماعية شأنها شأن أى مواد أخرى أصبحت شيئا لا يشارك التلاميذ فى فعله وإنما شىء يفعله الآخرون لهم ولقد أصبح مفهوما أن هذا الأمر مجرد أضافة شأنه شأن المواد الأخرى ولا علاقة له بالعالم الخارجى أى خارج نطاق حجرة الدراسة ، وسريعا ما أصبحت الدارسات الإجتماعية جزءا من ثقافة التعليم المدرسى الشائعة حيث يشعر التلاميذ أنهم محجوبون على أنشتطهم وانتاجهم ، وآراء هؤلاء التلاميذ تقع فى منتصف الطريق الموصل إلى مقرر علم الإجتماع الذى سبقه مقررات أخرى فى الدراسات الإجتماعية ويلاحظ أن قدراً كبيراً من تدريس الدراسات الإجتماعية فى المدارس يتفق مع المفهوم البنكى للتربية عند الناقد «باولو فريرى» . وعلى هذا فأن قدر ممارسة الحرية فى العملية التربوية قدر ضئيل .

أساليب مقترحة فى تدريس علم الاجتماع لتحقيق التغير الاجتماعى :

يعتبر ڤوليامى واحداً من عدد كبير من النقاد الذين انتقدوا فى السنوات الأخيرة الإتجاهات المنتشرة فى مجال تدريس العلوم الإجتماعية والذين بدأوا يشكلون بديلا ومفهوما أكثر جذرية بصورة واضحة فى مجال تدريس الدراسات الإجتماعية ، ومثل هذه الآراء تكونت فى مجموع الانتقادات الجذرية الحديثة التى تناولت النظام المدرس . . ومن جهة أخرى تكونت من مجموع الانتقادات الإيجابية فى مجال العلوم الإجتماعية . وقد قيل أن أتجاه تدريس الدراسات

الإجتماعية الذى تم وصفه هنا بأنه يشابه كثيراً تطبيق الدراسات الإجتماعية الجديدة . . هذا الإتجاه له طابع مماثل لاستهلاك «السلعة» ، وعلى النقيض من الآمال التى عقدها بعض المناصرين له فقد أصبح عملية إستبعاد أكثر من عملية تحرير ، وفى نفس الوقت نجد أن المفهوم الإيجابى للمعرفة الموجود فى قدر كبير من تدريس الدراسات الإجتماعية فى المدارس ، وقد حاصرته التساؤلات بعنف من قبل ما يسمى «بالتوجيهات الجديدة» الموجودة فى النظرية الإجتماعية . ومن المؤكد ان الرأى القائل بأن المعرفة المتولدة عن النظم الاكاديمية تكون فى جوهرها متفوقة على الصور الأخرى للمعرفة . هذا الرأى يناقش الآن بشكل أقل اتهاما عنه منذ سنوات عشر ، ومن المؤكد كذلك أن الطريقة الإجتماعية والمعرفة المتولدة عنها مرغوب فيها أكثر مما تظهر عند التلاميذ الذين يتعرضون لمناهج العلوم الإجتماعية فى المدارس ، وهذا الأمر أدى إلى رأى ينادى بأن الخطأ فى تدريس الدراسات الإجتماعية يكمن فى افتراضات نظرية المعرفة والتى بدورها تطلبت وضعا جديداً للتدريس وعلاقات بين المدرسين والتلاميذ .

ويقول فوليامى أن الإنتقادات الموجهة للعلوم الإجتماعية تريح المدرسين من ضرورة تلقين تلاميذهم «بالحقائق» الصحيح عن العالم الإجتماعى أو الطرق الصحيحة لدراسته ، إذا كان يقصد به الطرق التى تعطى صورة «موضوعة» عن هذا العالم . ويقول كذلك أن أى معلومة إجتماعية لابد وأن تظل عبارة عن تفسير واحد بسيط معين للواقع الإجتماعى ، وهذا يحرر المدرسين بحيث يتعاونوا مع طلابهم فى «القيام» بعلم الإجتماع بمعنى «التفكير والنظر بعين فاحصة فى كل إفتراضاتهم اليومية (وفى الإفتراضات التى يفرضها مدرسوهم)» ، ويتوقع من خلال هذه العملية أن يصبح الطلاب على وعى بأن الافتراضات البديلة والتراكيب الإجتماعية كذلك ستكون فى نطاق الإمكان وأنهم يستطيعون فعلا تشكيل عالمهم هم فى مواجهة عالم يتشكل بفعل هذه العملية . وعلى أى حال فإن أريد أن اقترح أنه يرجع الأمر لعدة أسباب فى أن الإدعاء بأن مثل هذا الإتجاه سوف يحقق فى النهاية الوعد الجذرى الشامل فى تدريس الدراسات الإجتماعية يجب أن ينظر إليه «بعين فاحصة ناقدة» .

ويرى كثير من المدرسين أن الدراسات النقدية لعلم الإجتماع لا تحمل بالطبع هذه التلميحات بحال من الأحوال . فالبعض منهم يعتبر أنها تحمل مضمون أن علم الإجتماع يجب أن نشيد به على أنه «لعبة لغة» من بين ألعاب أخرى «كالفلسفة» مثلا وأنها تترك العالم على حاله والبعض الآخر يعتبر أن «الإتجاهات الجديدة» فى علم الإجتماع عولجت على أنها إضافات زائدة - سواء كانت تعطى «حقائق» جديدة عن الحياة اليومية أو رؤى جديدة يشار إليها ضمن جملة الرؤى الأخرى ، وليس واحد من هذه الإتجاهات يتحدى جذرياً مسألة «الحال كما هو عليه» بنفس الطريقة التى يتحدث عنها «فوليامى» وليس بينها إتجاه واحد من المحتمل أن يؤدى بالمدرسين إلى مواقف صراع سواء فى المدرسة أو المجتمع . والأهم من ذلك أن هذا التفسير لهذه الدراسات النقدية قد يفقد قوته الجذرية داخل المدارس وهى على هذا الحال . أما المحاولات القليلة التى رأيتها وهى تعمل بناء على مفهوم جذرى للدراسات الإجتماعية فأنها تقول بأن تحرير عقول التلاميذ من الأمور المسلم بها فى هذا العالم وإعادة الاحساس بالقوة الذاتية لكى يعيدوا بناء الواقع . . هذا الأمر يعتبر أقل سهولة مما تصور ڤوليامى .

وبينما كانت هناك مناسبات رأيت فيها أن الدراسات الإجتماعية تخلق اثارة واعية عن أن هذا العالم قد يكون مختلفا ، كانت هناك أيضا أمثلة أكثر لمحاولات من جهة المدرسين تقوم على أساليب مختلفة جذرياً وكانت تقابل بعبارات مثل «عما يتحدث ؟» أو «وماذا بعد ؟» والعبارات السابقة تبين الصعوبة فى تحدى الإفتراض التالى : أنه مهما كانت روعة النظريات فان التعليم المدرسى أساسا يتضمن نقل المعرفة من المدرس إلى التلميذ . أما عن الصعوبات الناشئة عن تحدى التوقعات السائدة . . فى مجال التعليم وتطوير الفهم عن طريق المدرسة والتى تقول بأن العلاقة بين المدرس والتليمذ والمعرفة والنشاط فى حجرة الدراسة قد تكون مختلفة . . فهذه الصعوبات معقولة - إذ أننا نجد أحد طلاب التربية العملية يقوم بمحاولة «لإخراج رد فعل التلاميذ عن طريق الحوار النشط فى غرفة الدراسة . فإذا كانت هناك صعوبة شديدة فى تجاوز الكلمات التى تعبر عن العلاقات الإجتماعية السائدة فى السياقات التربوية فأنه لابد من رؤية تأثير النشاط داخل غرفة الدراسة بشىء من

التشكيل ، خاصة أن هذا النشاط يخلق فى التلاميذ شعوراً بالتحكم فى السياقات الإجتماعية الأخرى ـ وربما كان هذا هو أساس ينبنى عليه الرد «ثم ماذا ؟» أو «ماذا بعد ؟» ، فعندما ندرك أنه بالامكان ان يكون العالم مختلفا فإن هذا لا يعنى أننا نشعر بثقتنا فى أن نجعله مختلفا ، وفى أول المناقشة نجد التلاميذ وهم يوجهون انتقادات شرسة للمدرسة ويقترحون البدائل التى يفضلونها ، ولكن بالممارسة يشعرون ان هناك حتمية فى حقيقة ما يجب أن يعرفوها ، والاجابة «ماذا بعد ؟» توضح أنه بالرغم من نظرية المعرفة المتحررة فى ظاهرها والتى قد يعمل بها مدرسو علم الإجتماع ، إلا أن عالم الواقع بعلاقاته الإجتماعية الحالية ليس من السهل اجراء التغيير فيه ، ففى موقف حيث القيود على الجداول الزمنية ومقررات الامتحان والزملاء غير المتعاطفين نجد هنا حدوداً شديدة لقدرة المدرس فى تجاوز أشياء يحسن أنها لابد أن تتغير ، نشعر بصعوبة ما نادى به فوليامى من «جذرية» وأنها لن تكون على درجة كافية من القوة التى تحقق الغايات التى كان يصبو إليها . . فى حين قد ينتقد هذا الإتجاه فى التدريس التقليدى لعلم الإجتماع ـ فإن هذا الاتجاه لازال فاشلا فى تحقيق النقطة المركزية التى نحن بصددها :

اقصد أن الأمور تحدث فورياً ، من الممكن ان تنفجر ـ ومع ذلك فأنت تعلم أن الذى تسمع فيه بمثل هذا هو الشارع ـ وليس غرفة الدراسة أو من التجربة الشخصية أو ربما من لقاءات مع اناس مهتمين بهذه الأمور . ولكى نقدر الإحتمالات الحقيقية لتجاوز مسألة «الحال كما هو عليه» لابد أن نمارس تجربة التغيير بمجهود جماعى وليس مجرد احتمال نظرى ، وإذا كتب نلاحساس الواعى بالإحتمالات الحقيقية للتغيير أن ينمو فقط فى سياق الصراع من أجل تغيير الواقع فإن هذا النوع من مناهج الدراسات الإجتماعية قد يصبح أقل تهديداً «للحال كما هو عليه» من الضربات العنيفة الهستيرية التى يوجهها بعض علماء الإجتماع فى إفتراضاتهم . فإذا كان الهدف من مثل هذا المنهج هو «رفع» درجة الوعى إذن فلابد ان ننظر بعين فاحصة للأسلوب الذى يتفهم به تلاميذنا مثل هذه الأنشطة حتى وان تهدد أحساسنا بالتغيير «للحال كما هو عليه» ، فالمدارس ليست منشآت غامضة للتحكم أو «الضبط» الإجتماعى» ،

ولكن تغيير التجربة الإجتماعية للمدارس من أجل تلاميذها هو فى حد ذاته نشاط سوف نقوم به كأناس ملتزمين به ونتعرض لصراع حقيقى مع شيء أكثر من مجرد «نظرية المعرفة ، وهذا الأمر يبدو فعلا أنه يمنح التلاميذ إمكانية الممارسة القوية لتجاوز «الحال كما هو عليه» وكذلك حتى يتعدوا حدود فهمهم الحالى للواقع الإجتماعى ويجربوا هذا التجاوز كشيء قاموا بانجازه أثناء تكاتفهم مع الأخرين فى العمل . ومن ثم نجدهم لا يشعرون بإجبارهم على قبول نظرة أى شخص غيرهم لهذا العالم .

وفى ضوء ما سبق قام الباحث بتصميم مشروع مصغر يختص بإعادة تنمية وتطوير البيئة المحلية مع مجموعة من تلاميذ الصف الثانى من القسم الأدبى يبلغ عددهم ثلاثين تلميذاً من مدرستى القبة الثانوية ومصر الجديدة الثانوية بعد تدريبهم على المهارات الخاصة بالملاحظة والاتصال داخل المدرسة وخارجها فى منطقة منشية البكرى .

وكان أهم ما حدث هو أن قد قدمت لهم المشاكل التى ستواجه بيئتهم عند إعادة التطوير . وهنا لا نلقى عليهم محاضرة ، كما أننا لا نحدد لهم المشاكل التى ستنشأ من وجهة نظرنا أو من وجهة نظر علماء الإجتماع أو جهات تحسين الخدمات . فنحن ببساطة نقدم لهم مجموعتين من الأرقام :

التعداد الحالى للمنطقة : ١١٤٥٠٠

التعدد بعد إعادة التطوير : ٥٥٧٥٠

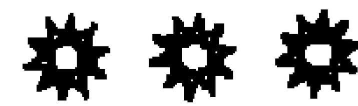
وقد أثار هذا الموضوع قدراً هائلاً من الأسئلة حول آثار إعادة التطوير وعن الأسلوب الذى ستتخذ فيه القرارات بشأن إعادة الإسكان . وقام التلاميذ بعمل خطة للاجابة على أسئلتهم وبدأوا «فى جماعات صغيرة» بحث المظاهر المعنية للمشكلة ، وعلى مدى شهرين (بمعدل حصتين أسبوعيا فى الجدول) خرجوا عن نطاق المدرسة فى انساق متنوعة ليستكشفوا تكاليف مشروع إعادة التطوير وردود فعل مجموعات متباينة من الناس إزاء هذا المشروع ، وقاموا بمقابلات مع السكان المحليين وإدارة التخطيط وأعضاء مجلس الحى ، وزاروا أحد المعارض وأحد الإجتماعات العامة بشأن الخطة ، درسوا اقتراحات بديلة

متنوعة . وبالنسبة لفريق المشروع كان من الأهمية بالنسبة لهم أن يخرجوا بمقترحات عمل متنوعة يحبون أن يروها فى حيز البدء والتنفيذ ، هذا بالاضافة إلى كمية هائلة من المعلومات حصلوا عليها وكذلك تجربتهم لهذا النوع من عمليات المسح العملى للمجتمع من حولهم . وتضمنت مقترحاتهم : معرضاً متحركاً من اللوحات والملصقات بين الناس ما كان يجرى ، وخطة بديلة لإعادة التطوير على مستوى كثافة سكانية عالية ، وحملة إعلانية تقوم على رسم كاريكاتيرى لأحد اولاد يصور فيه آلة البلدوزر وهى تقترب من أحد العائلات أثناء وجبة الافطار تحت عنوان بالبنط العريض «استيقظوا الآن» .

والمجتمع حقا فى هذا المشروع هو الأسلوب الذى اتخذه التلاميذ للتعبير عن رغبتهم والفرصة التى سنحت لهم.ليروا إذا كان بإمكانهم تحقيق خارج نطاق المدرسة وقد تم هذا كله بعد ان تمكنوا من هضم موقفهم التعليمى تماماً والسيطرة عليه . وبالطبع شىء من ثقتهم السابقة كان قد تبعثر ولكنه تبعثر على شكل نسق إجتماعى استطاعوا عن طريقة أن يشاركوا فى فهم أوفى لطبيعة الكفاح الجماعى فى سبيل التغيير . وعلى أية حال ، إذا كان هذا المشروع قد قدم جهداً جاداً عمليا للقضاء على علاقات «الاعتماد على الآخرين» السائدة فى كثير من المدارس فانه بلاشك مشروع ناجح ولكنه سيظل تجربة منعزلة فى إطار هذه المجموعة التى أظهرت أهتماما به ـ أنه أصبح أسلوبا لكيفية المحافظة على استغراق وامتاع التلاميذ بلا امتحانات . وهذا المشروع وهو على هذا الحال يعتبر «غير جاد» أو فى الحقيقة نشاطا «غير تربوى» وإذا كان يعنى مجرد أن الشباب غير الميالين للدراسة فيما سبق ويعودوا عن أعمال العنف وأصبحوا ـ بفضل هذا المشروع ـ أكثر إلتزاما ببيئتهم المحلية مشكلاتها . ومن الإنصاف أن نذكر أن هذا المشروع يقدم نموذجا للتربية الإجتماعية باعتبارها تحكم إجتماعى وهو يبين للمعلمين كيفية اداء ما يقومون به فعلا على نحو «أفضل» ولكنه من المحتمل أن يظل مشروعا على الهامش ، ومع ذلك فإنه يبدو لى فعلاً أنه يشير إلى بعض الإمكانيات الحية فى سبيل تغيير طبيعة العلاقات بين المدرس والتلميذ ويتيح الفرص لتجربة الكفاح مع الآخرين لتغيير السياق الإجتماعى الذى تحدث فيه مثل هذه التجارب فإن مثل هذه الأنشطة سوف يستمر وصفها على أنها دون مستوى للتربية «الجادة» وان وعودها الجذرية سوف

تضيع ، إذ أن مظاهرها الجدلية البسيطة تتمثلها الحياة المدرسية كما هى .

ولا اعنى بقولى هذا ان البعض منا الذين يتهمون الدراسات الإجتماعية على أنها تنطوى على قوة كامنة جذرية وان يهجروا مواقع الكفاح فى سبيل اجراء التغييرات على غرف الدراسة وإنما لابد أن نشترك أيضاً فى كفاح أشمل . فنحن إذا كنا واقعين لابد ان نعى ان أماكن مثل الصين وتنزانيا وكوبا - حيث يبدو فعلاً ان المدارس هناك تشارك مشاركة هامة فى تغيير الوعى - أماكن كهذه تم فيها تغيير سياقات التعليم المدرسى جذريا كما ازيلت جميع العوائق التى تقف بين المدرسة والعالم الخارجى . وفى نفس الوقت لابد ان ندرك ان بعض القيود على أنشطتنا يتم إزالتها بواسطة تأثيرات متناقضة فى الظاهر - وكذلك تكسير التجربة المدرسة الراجع إلى الجدول التقليدى الذى تأكل بفعل «العقارية البيروقراطية» وحقن المدارس من العالم الخارجى وهى تتداعى أمام مطالبة السلطات بخفض التكلفة ، وما كل ما سبق الا فرض لتغيير السياقات الإجتماعية فى مجال تدريس الدراسات الإجتماعية ، والتى يجب ان نستفيد بها ، إذا كان لعملنا أن يحقق عمليا وبالممارسة تلك الطاقة الكامنة التى كان يبدو ان النظريات تقدمها لنا .



الفصل الخامس عشر

تنمية المهارات الاجتماعية فى منهج التربية الوطنية

يتم تدريس الديمقراطية فى معظم المدارس كهدف من الأهداف الرئيسية للدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية حيث يقرأ الأطفال عن المؤسسات الديمقراطية فى كتبهم المدرسية ويقومون بعمل رحلات ميدانية ويتعلمون المدخل إلى النظام فى الدولة عن ظهر قلب ويتغنون بمصر واحة الديمقراطية .

ولكن المبادىء الرئيسية للديمقراطية كالمرونة والانصاف والعدل عادة ما يكون مفقودة فى مدارسنا وسط التصرفات المتحيزة ، والعراك والأنانية وعدم احترام الشخص للآخر .

والسؤال : كيف يستطيع المعلم أن يتناول الأهداف التعليمية للتربية الوطنية لاحداث تغيرات فى مفاهيم الأطفال عن المبادىء الديمقراطية ؟ وهل نستطيع أن نعلم الديمقراطية ؟ وهل تستطيع الأهداف التعليمية للدراسات الاجتماعية أن تكون أداة للتعامل بفعالية مع التصرفات فى الديمقراطية التى يظهرها العديد من التلاميذ فى المدارس ؟

وقد أكد جون ديوى (١٩٥٩ ، ص ٢٥) (١) بأنه بامكان المعلم خلق بيئة يفهم الأطفال من خلالها الديمقراطية ومبادىء العدالة ووصف المدرسة بأنها ينبغى أن تكون مجتمعنا على النحو التالى :

«لقد أوجزت ذلك الجزء من النقاش عن طريق استحضار انتباهك للثالوث الأخلاقى فى المدرسة فالهدف هو المطالبة بالذكاء الإجتماعى والقوة الاجتماعية والاهتمامات الاجتماعية ، ومصادرنا هى :

١ ـ الحياة المدرسية كمؤسسة اجتماعية .

٢ ـ طرق تعلم القيام بالعمل .

٣ ـ المنهج الدراسى للمدرسة .

وإذا ذهبنا أبعد من ذلك فالمدرسة تمثل بحد ذاتها حياة اجتماعية خاصة ، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية ، وبالتالى فإن المناهج مختارة ومنظمة ليزود الطفل بالمواد التى تمنحه الوعى بالعالم الذى سيلعب دورا فيه والمتطلبات لكى ينمو حبه أكثر من ....

ماذا يمكن أن يحدث للتفاعل الداخلى للطفل فى بيئة يسودها الانصاف والعدالة . هنا نشير الى بحث فالك (كبلك ١٩٧٧) [٢] إلى أن أطفال من سنة الثامنة والتاسعة والعاشرة ـ الذين يشاركون فى مجتمع عادل ـ قد حدث لديهم تغيرات مرحلية هامة قبل وبعد اللقاءات كما تقسيها المقابلة الشخصية .

إن الافتراضات الأساسية لايجاد ذلك المجتمع العادل يؤدى إلى تجديد فكرى ونمو أخلاقى يجب أن يتم بناؤها من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية وبناء على ذلك فإن مثل المناهج سوف تؤدى إلى مستويات أعلى من الإدراك لقضايا الانصاف والعدالة وتحسين قدرة الطفل على احترام وجهات نظر الآخرين .

ومن هنا نشأت فكرة هذا البحث التى تتناول مشكلة يمكن تحديدها فيما يلى :

● مشكلة البحث :

ما البرنامج المقترح لتنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسى ؟؟

وللإجابة على هذا التساؤل يتناول البحث ما يلى :

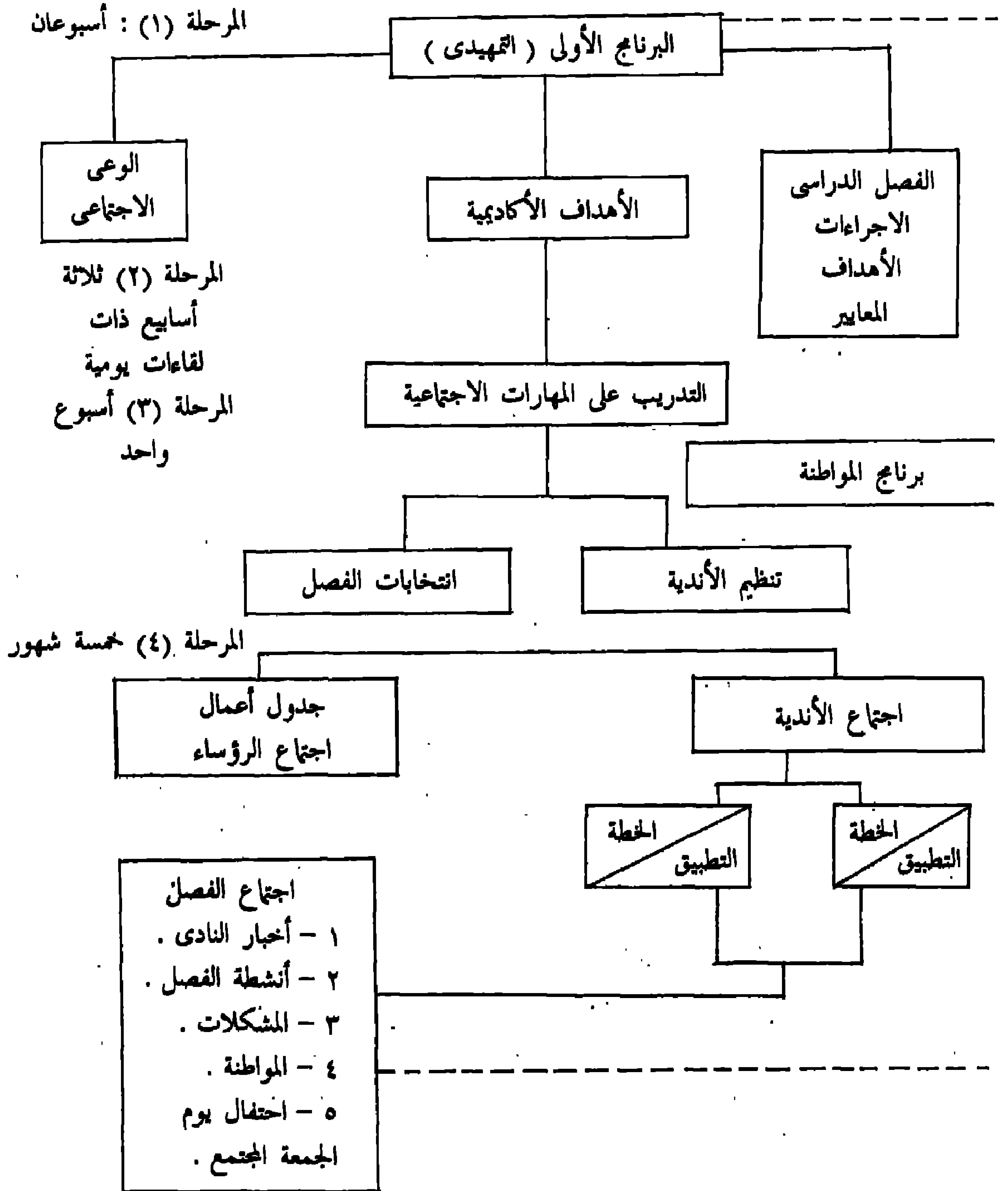
١ ـ تصميم خطة لتنمية المهارات الاجتماعية .

٢ ـ مراحل البرنامج المقترح ومحتواه .

● حـدود البحث :

١ ـ إن هذا البحث يقتصر على تنمية المهارات الاجتماعية التى تتضمنها مناهج الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسى وخصوصا منهج التربية الوطنية .

خطة تنمية المهارات الاجتماعية



● **المرحلة الأولى :**

وهى البرنامج التمهيدى الذى يتناول ثلاثة أبعاد هى : «اجراءات الفصل ، الأهداف التعليمية والوعى الجماعى ، ويقدم منهج التربية الوطنية للتلاميذ خلال الأسبوع الأول من الدراسة ملازما للبرنامج التمهيدى ومشاركا لتطبيق المرحلة الأولى والثانية والثالثة والرابعة .

● **المرحلة الثانية :**

وتتكون من برنامج تدريبى لمدة ثلاثة أسابيع ذو لقاءات يومية يستغرق اللقاء أربعين دقيقة حيث يتعلم الأطفال حل المشكلات ، ومدى فاعلية اتخاذ القرارات فى مجموعات ، وممارسة العملية النيابية (البرلمانية) التى تسهل عمل المجموعة والمهارات الاتصالية التى تحسن الاستماع ومهارات أخذ الأدوار وأن يأخذ كل فرد دوره . وتتضمن الأنشطة الألعاب والأفلام ومجموعات المناقشة ، والشرائح ، ولعب الأدوار وتعتبر هذه الأنشطة إعداد وتهيئة للمرحلة الثالثة والرابعة من المهارات الاجتماعية .

● **المرحلة الثالثة :**

وتستمر حوالى أسبوع واحد أو خمسة لقاءات ذات أربعين دقيقة ولهذه المرحلة هدفان رئيسيان هما : «تنظيم التلاميذ فى مجموعات صغيرة وإعداد الفصل للاجتماعات الفصيلة التى يقودها تلميذ .

● **المرحلة الرابعة :**

وتستمر بقية العام ، وتتطلب فترتين اسبوعية كل فترة تستغرق ثلاثين دقيقة ، وخلال الفترة الأولى تجتمع مجموعات النادى الصغير لتخطط للأنشطة وفى الفترة الثانية يكون اجتماع الفصل الذى تقدم فيه تقارير النادى ، وتعرض فيه أخبار الفصل ، وتناقش المشكلات وتتخذ القرارات بشأن اهتمامات الفصل الدراسى ، فالخبرة الاجتماعية فى المرحلة الرابعة قد اتسعت وترسخت ، أما المهارات الاجتماعية فلقد تمت تنميتها فى المراحل السابقة وأسست حياة اجتماعية .

المرحلة الأولى : البرنامج التمهيدى

● **تحديد الاجراءات والأهداف والمعايير :**

إن المعلم لا يستطيع بمفرده أن ينظم الأعمال والقواعد والاجراءات ، بل ولا بد أن يأخذ التلاميذ فرصتهم فى عرض اقتراحاتهم وتعليقاتهم ، ويضع المعلم الأهداف مثل : ما هى (الأعمال) التى تجعل من فصلنا الدراسى مريح وجذاب ؟ ، ما هى الاجراءات التى سوف تساعدنا فى أن يمر يومنا بهدوء ؟ ما نوع السلوك الذى ترغب فى أن نراه فى أنفسنا وزملائنا فى الفصل ؟

وبعد أن يعرض المعلم والتلاميذ الأفكار ويناقشون الآراء ويصلون إلى نتيجة فإن القرار الأخير يقابل موافقة واستحسان المجموعة . وهنا يشعرون بالفخر وكل طفل يفهم الأعمال والاجراءات والقواعد وهنا لا بد أن نعرف أن تطبيق كل منها يحتاج إلى عدة أسابيع للتدريب والتدعيم . ولكن المهم أنه لا يوجد سؤال لدى أحدهم عن هذه المعايير والاجراءات .

إن القواعد العامة بهذا الشكل تكون قد وضعت بواسطة التلاميذ مع توجيهات المعلم التى يستخدمها لتسهيل العملية .

ويجتمع كل خمسة أطفال فى مجموعة ويجمعون الأفكار فى فئات ، والفئات تصنف وتنظم وتدعم من الفصول الأخرى . وهناك أفكار معينة تحذف وتبقى الأفكار التى تم التصويت عليها ويتوقع المعلم مقترحات الأطفال ومن هنا يكونان مستعدين لقيادة المناقشة .

ويعد الارشاد ضروريا لمساعدة الطلاب لتقويم مقترحاتهم بطريقة ايجابية وبناءة وبذلك ترى ان عبارة (لا تجرى فى الطرقات) تصبح (السير الهادىء فى الطرقات) فالمعايير تعرض بشكل جذاب فى كل فصل دراسى ويرجع إليها عند الضرورة .

وعند تحديد مسئوليات الفصل يقرر التلاميذ بأنه يجب أن يكون لكل فرد وظيفة فى الفصل والوظائف لا بد أن تكون متناوبة أسبوعيا لذا تحتاج كل وظيفة

إلى أن تحدد بدقة . وعندما ينتهى الأسبوع تقوم الوظائف وتستبدل بوظائف أكثر أهمية . إن بعض الاجراءات صعبة ولكنها تصبح سهلة بواسطة شعور التلاميذ بالانصاف مثل حل مشكلة الطالب المبتدىء بواسطة نظام الطابور خلال السير فى الطرقات (بسبب صغر وازدحام المبانى) ، وخلال المناقشة الجماعية واتخاذ القرارات . . ينظم الأطفال أثناء العمل فى نظام هجائى موزع إلى قسمين (أ ، ب) ، وأحقية الخروج من الفصل أولا تكون بالتناوب يوميا بين القسمين (أ ، ب) ، ويتم البدء بالتنظيم الهجائى ثم يعكس وذلك بالتناوب أسبوعيا ويعلن بالجدول الشهرى الكبير الذى تم رسمه وتزيينه من قبل مجموعة التلاميذ للمحافظة على تتابع النظام ويشعر التلاميذ بالشعور بالانجاز بعد إقرار مثل هذه الوسيلة العادلة ويشعرون بالفخر عند تطبيق هذا النظام المعقد .

وتوضح الأمثلة السابقة الطريقة التى يستطيع المعلمون من خلالها أن يشاركوا التلاميذ فى مسئولياتهم ، ويطور كل فصل إجراءاته حسب احتياجاته الخاصة . ومن خلال شمول النشاط لاتخاذ القرارات المناسبة وحل المشكلات ينمو لدى الأطفال الشعور بالانتماء إلى المجتمع الذى أوجدوه .

● **تحديد الأهداف التعليمية :**

تقوم خطة التقدم الفردى على فلسفة مؤداها أن كل طفل نموذج فريد وينبغى أن نتحدى قدراته وفقا لامكانياته أو امكانياتها وهذا يتطلب من المعلمين والتلاميذ أن يتفاعلوا باستمرار فيا يتعلق بالجهود والأداء ووضع الأهداف التعليمية ويكون التلاميذ مستغرقين بكل نشاط فى عالمهم ويدركون التوقعات والاحتمالات لكل من النجاح والفشل وهذا الفهم يعزز إدراكهم للفصل كفعل عادل ومنصف .

● **تحديد الوعى الاجتماعى :**

وهو يعد أمر هام فى البرنامج التمهيدى الذى يرتكز على تعزيز الاتجاهات الايجابية نحو الأفراد والجماعات ، وهو عنصر ضرورى لخبرة المجتمع العادل ، ويخطط الفريق لتتابع أنشطة التفاعل الاجتماعى وأول نشاط هو عمل شعارات شخصية حيث يرسم الأطفال صورا أو يبتكروا رموزا ليقدموا أنشطتهم وأغذيتهم المفضلة ، ويشجع الأسلوب الجماعى كل فرد على

المشاركة فى جو غير تهديدى ، كما انها الخطوة الأولى لحل المشكلات ، كما ثبت بأنها طريقة مفيدة لتنمية الاتجاهات الايجابية .

ولكى نحصل على الشعور بالمشاركة فى الفصول يتم تقسيم الأطفال بحيث تضم ممثلين من كل فصل دراسى ومن مجموعة الأعمار والجنس ، ويتم اختيار قائد المجموعة من قبل المعلم ، والقائد يعرف أن مسئوليته أو مسئولياتها أن يسأل كل شخص فى المجموعة ، ومن المفضل لديه من الرياضة والنشاط . وهذه المجموعة تعد نموذج يرمز إلى تعاون ووحدة الأطفال بالاضافة إلى المدرسين .

وهناك جانب هام فى الوعى الاجتماعى [٣] وهو أن يرى التلاميذ أن المعلمين يعملون كفريق متعاونين مع بعضهم ويمتازون بالتوازن فى حل المشكلات ويؤيد كل منهم الآخر فى اتخاذ القرارات ويظهرون الاهتمام الحقيقى بالأطفال أن الفريق التدريس يؤثر بدرجة كبيرة على مشاعر التلاميذ ، وهذا يجعلهم يثقون ويهتمون ببيئتهم ، ومع تقدم الاتجاهات الايجابية يستمر الفريق فى التخطيط للنشاطات التى تغذى وتنمى الايجابية ويتم اخبار التلاميذ بما يتوقع حدوثه ويتم تشجيعهم ليكونوا مرنين عندما يتطلب منهم الموقف ذلك ولذا سيؤدون أعمالهم بثقة مكتسبين ذلك من تعليمات اليوم الدراسى ، فالمرونة تشجع عن طريق مدح الطلاب عندما يظهرون هذه الميزة أو لاعتقادهم بأن المرونة شىء ضرورى .

إن الأعمال التى يقوم بها التلاميذ تقدم فرصا للأطفال ليكونوا مرنين ، فالطفل المسئول عن الحضور فى الصباح يتعلم الصبر على تحركات زملائه البطيئة وبما أن الوظائف متناوبة فإن كل طفل يكون واعيا لمسئوليات كل وظيفة ويحاول أن يتعاون مع زملائه .

● **وهذه الخطة تؤدى الخدمات التالية :**

١ ـ وضع المعايير والتعرف على المهارات الاجتماعية .
٢ ـ تدريب الأفراد على تحليل المشكلات وإيجاد إساليب حل لها .
٣ ـ مساعدة المجموعة على وضع الأهداف .
٤ ـ تنمية الوعى بحيث تكون وظيفة المجموعة متوافقة مع إسهام كل فرد .

٥ ـ تزويد المجموعة بالخبرة تمنحهم التماسك والفخر .
٦ ـ التدريب على النقد الذاتى .

وكل طفل يكون مطلوبا منه حفظ قائمة بعبارات سلوكية وتتضمن سبع أو ثمان عبارات سلوكية مثل :
ـ أنا أجلس على مقعدى بشكل لائق .
ـ أنا أقول من فضلك وأشكرك .

هذه السلوكيات متواضعة جدا ولكنها تساعد على جعل معايير الفصل أكثر واقعية وهذه العبارات لا ترتبط بمناقشات الفصل الدراسى ومع ذلك نجد أن عبارة (استخدم وقتى بكفاءة) ملموسة فى هذاالمجال . ويوافق التلاميذ كمجموعة على العبارات الضرورية لفترة تتراوح من أسبوعين إلى أربعة وعندما يبدء أن احدى العبارات أكثر توجيها أو لوما مثل (لا أحد يسىء استخدام الأثاث) ، فإنها تستبدل بعبارة أخرى تستعدى الانتباه مثل «إلطابور بعد الغذاء يكون بطىء جدا» فى كل أسبوع يراجع المعلم القائمة الخاصة لكل طفل ويحلل العبارات ويضيف نقطا لكل الأطفال وإذا جمعت المجموعة ككل عدد معين من النقاط يحتفل الأطفال بمجهوداتهم يوم الجمعة «يوم الجمعة الممتع» بعد الظهر ويقومون بمختلف الأنشطة مثلا كالمشاركة فى قراءة بعض الكتب الفكاهية أو تزيين الفصول أو مشاهدة الأفلام السينمائية ، أو المشاركة فى الهوايات ، ولعب الألعاب المختلفة ، أو سباقات محببة ، وبذلك يشعر الأفراد بالفخر بانجازاتهم الفردية فى الأسبوع وكذلك بمساهمتهم فى المجموعة .

ويعرف التلاميذ النتائج دون تناول الأعداد الضخمة من العبارات المسجلة فى القوائم ، وبعد ثلاثة أسابيع من معدلات الانجاز المنخفضة يناقش التلاميذ دون عقاب المشكلات مع المعلم مباشرة فى الأسبوع الرابع ، ويمكن أن يستثنى التلاميذ من المشاركة فى يوم الجمعة الممتع .

ان هذه العبارات لا تزود بمعايير مطلقة للتقويم ولكن هنا خصوصيات سلوكية واضحة تؤدى إلى العمل الجماعى يدركها التلاميذ كما يدركها المعلمون ، وهذه القائمة بالعبارات ليست مفروضة على الأطفال ولكن يقدم كوسيلة لتدعيم التفاعل الجماعى الفعال . وللتلاميذ حرية تغيير الخطة ولكن

توجيه المعلم ضرورى لمنع المنافسة الهدامة بين التلاميذ والهروب من المسئوليات .

المرحلة الثانية : التدريب على المهارات الإجتماعية

فى الأسبوع الثالث يطبق التدريب خلال فترة حصص الدراسات الإجتماعية ويخطط التدريب على المهارات الإجتماعية لتحقيق أربعة أهداف رئيسية :

١ ـ تأكيد السمات الإجتماعية .
٢ ـ تطبيق الخصائص الإجتماعية فى مجموعة الفصل الدراسى .
٣ ـ تنمية المهارات التى يحتاجها التفاعل فى المجموعة .
٤ ـ تقويم الفوائد من العمل فى مجموعة .

هذه المهارات والمفاهيم يبدو أنها أساسية لتنمية قدرات التلاميذ فى إطار المجتمع .

وهناك خبرات معينة مخططة لتحقيق هذه الأهداف مثل الرحلات للمناطق الأثرية .

المرحلة الثالثة

فى المرحلة الثالثة يتم تقديم الأندية والإجتماعات الفصلية . إن إدخال هذين العنصرين فى بناء المنهج يمده بالتعزيز المستمر للمهارات الإجتماعية التى تم تعلمها فى المرحلتين الأولى والثانية ويؤكد على تضمين الشروط اللازمة فى نظام الحكم الذاتى ويستمر برنامج التربية الوطنية المقدم فى المرحلة الأولى كتغذية راجعة للعمل الجماعى للمجموعات . على كل حال ففى المرحلة الرابعة التلاميذ يتحملون المسئولية للمحافظة على البرنامج .

وفى هذه المرحلة يبدأ المعلمين فى تنظيم انتخابات الفصل بنظام الفريقين حيث يتم توزيع التلاميذ إلى فريقين ولكل فريق وجهة نظر لترشيح مرشحه والمعلم يمثل دور القائد مستخدما الطريقة البرلمانية لتنفيذ وجهة نظر

كل فريق ويقوم المرشحون بالقاء الأحاديث المقنعة ويعرض أعضاء كل فريق بطاقاتهم ويدلون بأصواتهم منتظرين النتيجة بقلق ويقدم هذا التخطيط الفرصة لكثير من الأطفال للذهاب إلى المكتب لأنه على كل عضو فى كل فريق أن يرشح على الأقل واحد .

*** نظام الأندية الثقافية :**

يختار الأطفال النادى من قائمة الأفكار التى سبق أن جمعوها ويحاول المدرسون أن يعطوا وبإنصاف كل فرد فرصتين ، ويكون حجم النادى من أربعة إلى ثمانية أعضاء لكى يستطيع التلاميذ أن يشعروا براحة فى المجموعة الصغيرة وهكذا كل تلميذ له دوره القيادى ويعزز المعلم الأندية بمشروعات وأفكار مبدئية ومثيرة والتى عن طريقها يستطيع الأطفال أن يشتركوا مع الجماعة كلها .

المرحلة الرابعة

تستمر المرحلة الرابعة أربعة أشهر أو بقية السنة الدراسية وفى كل أسبوع يصبح التلاميذ أكثر تمكنا من المهارات التى تم تعلمها فى المراحل (الأولى) وأكثر تحملا للمسئولية فى البيئة الإجتماعية ويتطورون إلى مرحلة أعلى .

*** اجتماعات الفصل الدراسى :**

تعقد الإجتماعات الفصلية التى تستغرق من ١٥ دقيقة إلى خمسة وثلاثين دقيقة ـ تعقد مرة فى الأسبوع لكل فصل من الفصول وقبل عقد الإجتماعات يقابل الرؤساء المعلم ليضعوا خطة جدول الأعمال ويشارك رفاق الفصل الرؤساء فى تخطيط جدول الأعمال . وبالاضافة إلى تناول نقاط جدول الأعمال يناقش التلاميذ خطط أنشطة النادى ويحاولون حل المشكلات المتعلقة بالمحافظة على مستويات التلاميذ كما يحاولون عمل تعديلات على شكل الفصل الدراسى وتركيباته وإجراءاته وعلى سبيل المثال يقرر أحد الفصول أن مشكلة المواد العلمية موضوعة فى غير موضعها ومن الضرورى إيجاد طريقة لحذفها ويتناول التلاميذ كل نقطة بجدية وذلك تبعا لمهارات المعلمين فى قيادة المناقشة وتدعيم سلوك التلميذ المتزن .

كما أن قائمة موضوعات التربية الوطنية تكون محورا للنقاش والمجادلة فى الاجتماعات الصيفية .

إن تحديد النقاط التى يجب اضافتها أو حذفها من القائمة هو النشاط المناسب لحل مشكلات الأطفال فى هذا السن ومن خلال استخدام هذه القائمة كوسيلة للتفاعل ، يضع التلاميذ معايير السلوك المناسبة لعالمهم . وتتضمن موضوعات هذه المعايير : رفع الأيدى للتحدث ، التحرك إلى الأمام فى طابور الصباح ، استخدام ممر الصالة وكنتيجة لهذه المناقشات يعرف التلاميذ ما هو متوقع منهم وما يتوقعونه من الآخرين وتتم مشاركة التلاميذ فى وضع القواعد والمعايير والعملية التى يخطط لها المعلمون وينفذها التلاميذ فى برنامج التربية الوطنية من خلال خطة العمل الجماعى ما يلى (٦) :

١ - تحديد السلوك المرغوب فيه (الغرض) .
٢ - تجريـــب الســـلوك (العمل) .
٣ - جمع الأدلة عن نتائج تطبيق العمل (الناتج ، التغذية المراجعة) .
٤ - تسجيل النتائج المغايرة للغرض ، الأصلى (السلوك المرغوب فيه) واتخاذه أساسا للتعزيز وتصحيح السلوك .

وتساعد المناقشات الخاصة بيوم الاجازة الممتع على توفير فرص تمثيل الأدوار كما تساعد على النمو الخلقى ، وعندما يخطط التلاميذ لنشاط يوم الاجازة يصبح لزاما عليهم مراعاة رغبات الاخرين وغالبا ما يؤخذ برأى الأغلبية وان كان فى بعض الأحيان يسود رأى الفئة الصغيرة . وعندما ينمو الاحترام والثقة بين التلاميذ فإنهم يتعاملون بجدية مع المشكلات الخاصة بالعلاقات الشخصية ، ووظيفة التقارير هى وصف المشكلات التى يعانى منها التلاميذ ويأخذ التلاميذ الناضجين أدوارهم ويضعون أنفسهم مكان كل تلميذ مشكل أثناء المناقشة وهنا لا تنتهى المشكلة حيث يقوم المعلم بعد المناقشة بتقديم نصائحه ، وفى اليوم التالى يعمل الأطفال فى مجموعة صغيرة وبذلك يتم الاتصال والتعاون بينهم . فمشاكل الحياة الحقيقية لها أهميتها ومعناها فى حياة التلاميذ ، لذا فالحل الديمقراطى يعد وسيلة فعالة فى أى صراع .

ويتضح دور المعلم فى الاجتماعات الصيفية فيما يلى :

١ ـ مساعدة الرئيس فى تخطيط جدول الأعمال .
٢ ـ تذكير التلاميذ بالحقوق والواجبات أثناء الاجتماع .
٣ ـ تقديم مستوى عال من المناقشات مستخدماً استراتيجية الأسئلة .
٤ ـ الحث على تطوير المشروعات التعاونية .
٥ ـ توضيح مسئولية المعلم وأعماله عندما يكون التصويت ضروريا .

إن الاجتماع الصيفى يعرض للتلاميذ أيضا الوضع السياسى الذى من خلاله يستطيعون أن يعبروا عن آرائهم ووظيفته تشجيع التعبير عن الآراء بأسلوب يتراوح ما بين المرونة والضبط . وهذا شرط أساسى للنمو الخلقى للأفراد فى المجتمع .

● **الأنديـة :**

إن الأندية الثقافية التى تم تنظيمها فى المرحلة الثالثة يتقابلون مرة كل أسبوع ويركزون على الاهتمامات المختلفة فى كافة الأدوار القيادية والمسئوليات فى مختلف الأنشطة ، وتكون الأندية مجالا للصراع الذى يدعم التفاعل فى المجموعات الصغيرة وهذا شرط آخر للنمو الخلقى ، وخلال نصف العام تظهر الروح التعاونية بشكل أكبر ، وصغار التلاميذ يريدون أن ينتهوا والمشاريع تكون قد اكتملت ويشعر التلاميذ فى النادى بالفخر والاعتزاز بعد اشتراكهم فى المناقشة وابداء رأيهم .

وتقدم الأندية فرص هامة لحل المشكلات فعلى سبيل المثال يخطط النادى العلمى لاقامة معرض علمى ويدعو بحماس الفصل الآخر .

وهنا يتطلب الأمر إصدار صحيفة للأحداث خاصة وهذه الصحيفة تتطلب معلومات خاصة عن تاريخ النشاط وخططه والغرض منه وترفع للمعلمين قبل تاريخ النشاط بأسبوعين ، وبذلك يمثل فريق المدرسين مركزا للتنسيق .

ومع ان هذا النموذج الخاص بالتربية الوطنية فى المرحلة الابتدائية إلا ان المرحلة المتوسطة والثانوية يمكن أن تطبق العديد من أساليبه وذلك لايجاد تلاميذ يشاركون فى عملية التنظيم الاجتماعى من خلال الممارسة الديمقراطية .

● **خلاصة وتوصيات :**

فى ضوء ما عرضناه سابقا يمكن أن نبرز خلاصة لهذا البرنامج المقترح ، وفى ضوئه نوصى بالتوصيات المناسبة التالية :

١ ـ القضاء على عزلة المدرسة عن المجتمع من خلال جعل المدرسة صورة صادقة عن المجتمع بكافة خصائصه وأنظمته التالية

٢ ـ التأكيد على أهمية تحقيق العدل والمساواة بين التلاميد مما يسهل فى التغلب على كثير من المشكلات الفردية والجماعية .

٣ ـ إبراز دور التلميذ وإيجابيته فى العملية التربوية من خلال المشاركة فى وضع الأهداف واتخاذ القرارات ووضع المعايير .

٤ ـ تبرز فى خطوات عمل البرنامج دور المعلم كمرشد وموجه لكافة خطوات العمل الجماعى بدلا من أن يكون ملقنا .

٥ ـ عن طريق العمل الجماعى يمكن إشباع الكثير من حاجات التلاميذ مثل :

أ ـ الشعور بالانتماء .

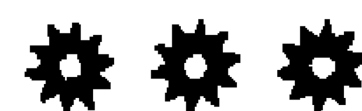
ب ـ الشعور بالانجاز وتحقيق أهداف معينة .

جـ ـ الثقة بالنفس .

د ـ الشعور بالكبرياء عند التغلب على الصعوبات .

٦ ـ الاستفادة من أسلوب التخطيط المشترك بين المعلم والتلميذ فى مجال الخبرات المراد دراستها خاصة وأن التخطيط للمناهج فى بلادنا يتم على المستوى المركزى ويفرض على التلاميذ دون النظر الى واقعهم من قدرات وخبرات سابقة وغيرها .

٧ ـ الاستفادة من تطبيق أسلوبى اجتماعات الصف وإقامة الأندية وذلك لتنمية المهارات الاجتماعية من جهة والتدريب على حل المشكلات من جهة أخرى .



الفصل السادس عشر

إطار مقترح لتنمية التفكير فى مناهج
وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

ينظر إلى ابعاد التفكير على أنها جوانب للنمو المعرفى للتلميذ فى أى منهج . ولهذا فإن أى مدرسة تتبنى إطارا يمكنها أن تدخل الأهداف العامة التالية وان تطبيقها بطريقة ملائمة على كل مستوى :

- يجب أن يكون لدى التلاميذ مصدر متصل للمهارات المعرفية والمهارات وراء المعرفية والاستراتيجيات التى يمكنهم استدعاؤها حينما يشاركون فى العديد من العمليات المعرفية .
- يجب أن يكون التلاميذ قادرين على استخدام هذه المهارات والاستراتيجيات باستقلالية متزايدة ومسئولية عن تعلمهم الخاص .
- يجب أن يكون التلاميذ مدركين لطبيعة التفكير ولقدرتهم على ضبط اتجاهاتهم وميولهم ونموهم .
- يجب أن يكون لدى التلاميذ معايير لتقويم ماهية التفكير الجيد وأن يكونوا قادرين على التفكير الناقد والابداعى .

لابد من ادخال هذه الأهداف فى مسار الدراسة لكل مساحة من المحتوى ولا بد من تدريس المهارات المعرفية ووراء المعرفية حينما يتطلب المحتوى والعملية التعليمية ذلك .

ويجب أن يحدد مخطوط المناهج المفاهيم والأفكار والعمليات والمبادىء الهامة لتحقق الفهم عند التلاميذ ، وتعتبر الاطر والمنظمات البيانية والنماذج العقلية والاستعارات وطرق البحث وسائل قوية فعالة فى تدريج التدريس فى مختلف المواد الدراسية رغم أن هناك حاجة إلى إجراء مزيد من البحوث لتجاوز المعرفة الأساسية بالأسئلة والفئات الرئيسية فى كل مجال .

ولتحقيق هذا الهدف فإن التربية كعملية تعنى فى المقام الأول بتعليم التلاميذ كيف يفكرون عن طريق تهيئة الخبرات المعرفية والعلمية ، التى يتعلمون منها معالجة الظواهر البيئية المادية والاجتماعية كطريقة سليمة . وذلك ان الاهتمام بتنمية طرق التفكير عند الطلاب من شأنه أن يساعدهم على عمليات التوافق مع المجتمع المتحضر الذى يتفاعلون معه . وهذه الطرق تتميز بالموضوعية سواء كانت تتعلق بناحية نقدية أو ناحية ابداعية . تلك الحقيقة تبدو واضحة فى كل الكتابات التى تعرضت لوظيفة التربية بدءا من ديوى الى سكنر وباجيه ، لأن المهم أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون ، وإذا لم يتعلموا هذا أثناء التحاقهم بالمدارس ، فيمكن أن نتساءل كيف يتسنى لهم أن يستمروا فى التعليم ولذا فلا غرابة من أن التقدم فى تدريس التفكير لا يزال بطيئا فى مدارسنا لأنها توجه عنايتها الكبرى الى تنمية العمليات العقلية الدنيا مثل التذكر والاسترجاع والربط ، فى حين لا تلقى عمليات التفكير ذات المستوى الأعلى مثل التحليل والتركيب والتفسير وفرض الفروض والتقويم إلا اهتماما عارضا (١) .

ومن هنا نشأت فكرة هذا الفصل الذى يتناول تطوير مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بما يحقق تنمية الفكر .

كيف يتم البناء التدريجى للمنهج :

فيما يتعلق بالبناء التدريجى للمنهج فإننا نحذر من المفاهيم والتطبيقات غير المرنة للتدرج الهرمى للمهارات والمنهج الحلزونى ، صحيح أن هناك بعض التدرجات الهرمية الثابتة للمهارات مثل تدريس الجمع قبل الضرب والقصص القصيرة قبل الرواية . ومع ذلك فإن هناك دليلا بسيطا يدعم الاهداف التى تتحرك بطريقة متسلسلة عبر التدرجات الهرمية للمهارات مما يقلب مفاهيمها كذلك التى تضمنها تضيف بلوم وغيره وقد شككت الأبحاث فى مجالات الذاكرة والفهم وحل المعضلات فى فكرة ان التقسيمات المرتبة بدقة تعد خطوطا ارشادية ملائمة للأهداف التربوية ، ولقد لاحظت خلال مراجعة الكتب ان مهارات التفكير المتقدم مثل التحقيق والتلخيص تقوم على استدعاء او تذكر ومقارنة المعلومات ويعتقد كثير من التربويين ان التدريس فى «التفكير»

لا يناسب التلاميذ الأصغر سنا والأقل تحصيلا ، ذلك ان التلاميذ الأقل سنا والأضعف مستوى يواجهون صعوبة فى تعلم المهارات المعقدة مثل اعادة البناء وتطبيق القياس ، ومع ذلك فإن هذه المهارات أساسية ليس فقط للفهم بل للتفكير بيد انه ما يواجهونه من صعوبة فى ذلك لا يمنع من بذل الجهد فى تدريسها لهم .

ومن البحوث السابقة فى مجال النمو المعرفى يتضح لنا ان هذه المهارات وغيرها يمكن تدريسها بنجاح لهؤلاء التلاميذ الذين تلقوا تدريسا فى للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية والبناء التدريجى الملائم وكذلك قدرا كافيا من تعزيز المدرس فى التدريب والتطبيق والموهبة وبناء النماذج .

والحقيقة أن البيانات الأخيرة من بحث «بروان كين ١٩٨٧» على أطفال المرحلة الابتدائية يقترح انه بالتدريس الملائم حقق هؤلاء الأطفال قدرة ملحوظة على نقل ما تعلموه ، صحيح ان تدريس الأطفال الأقل قدرة لن يكون سهلا ومع ذلك فإن هؤلاء الأطفال ينتفعون بالفعل من التدريس المعرفى .

وأخيرا فإننا نحذر من افتراض أن الأطفال الأصغر سنا لا يمكنهم التفكير بطريقة مجردة وان الأهداف المتعلقة بالتدبر والتفكير الناقد يجب تخصيصها للصفوف الأعلى فى المرحلة الاعدادية أو للمدرسة الثانوية ، ورغم ان تحليل العبارات المطلقة أو مناقشة نظرية النشاط الذرى مع تلاميذ الصف الخامس سيكون دربا من دروب الحماقة فإن الأطفال يمكنهم تكوين «أفكار مجردة على سبيل المثال تراكيب القصة» ويمكنهم تطوير استراتيجيات معرفية ووراء مصفية متقدمة نسبيا .

ومن الطرق المتبعة فى تطبيق التتابع فى تدريس مهارات التفكير «قياس التزحلق على الجليد» الذى وصفه بيرتون براون ، فيشر ١٩٨٤ يريد الفرد ان يتعلم التزحلق باستخدام عصى طويلة غير ان تلك الطريقة غير الفعالة «بيد ان تدريس مهارات» مثل كيفية الامساك بالعصا ، والتنفس والدوران منفصلة عن عملية التزحلق فى بيئات معينة لا جدوى منه ويعتبر تعلم التزحلق بعصا قصيرة عن طريق استخدام أساسيات المهارات اللازمة للعصا الطويلة أكثر فعالية . .

مع امتلاك المتدربين للقدرة تصبح العصا أطول وتتغير بيئات التعلم لتشتمل على مضامين أكثر تحديا لتلك القدرة .

هذا القياس ينطبق على البناء التدريجي لمهارات التفكير سواء فى المواد الدراسية المتصلة ببعضها البعض او ذات المحتوى الوحيد ، بدلا من تدريس عدد كبير من المهارات القاعدية فى صورة من الاسهل الى الاصعب يمكن للمدارس ان تحدد عددا من المهارات الجوهرية لكل مساحة من المحتوى وتركز على تدريسها فى سياق تعلم أكثر تحديا والذى يتم بناؤه بناء تدريجيا هو المحتوى والمهام «من الأسهل إلى الأصعب» وليس المهارات القاعدية كما هو الحال فى التدريس التقليدى للمهارات ، ويحدد كولينز وبراون ونيومان ثلاثة مبادىء للبناء التدريجى للمنهج ، مع فكرة التدريس الكلى للمهارات :

١ ـ زيادة تعقد المحتوى والمهام .
٢ ـ زيادة تنوع التطبيقات .
٣ ـ التعزيز «أى توفير قدر كاف من التدعيم للتعلم مع الانتقال التدريجى لمسئولية التعلم من المدرس إلى التلميذ» .

وإذا أخذنا التلخيص كمثال فإننا نستخدم المبادىء التقليدية التى تعتمد على قواعد التلخيص بحيث يكون أسهلها أهداف التلاميذ الأصغر سنا والأقل كفاءة ، وبحيث تكون الأصعب أهداف للتلاميذ الاكبر سنا والأكثر اقتدارا (براون ، كامبيون ، تولى ١٩٨١) واذا استخدمنا بدلا من ذلك المبادىء التى اقترحها (كولينز وبراون ونيومان) فإن استخدام التلخيص تتم بطريقة فى كل المستويات الصفية والذى يتم بناؤه هو المحتوى والمهام والتدريس بحيث يناسب قدرات الدارس . وهكذا فإن تلاميذ الصفوف الأولى يلخصون المواد القصيرة البسيطة الشائعة الملموسة «على سبيل المثال فقرة روائية قصيرة ، وبذلك تكون المهمة سهلة نسبيا» .

ويمكن توفير التعزيز بعدة طرق مثل عمل عدة نماذج مطالبة كل التلاميذ فى الفصل ببناء ملخص ـ توفير أو استخلاص رسم بيانى للنص أو اعطاء أسئلة بنائية مثل الملخصات المجهزة بطريقة الاكمال الجزئى ـ اعطاء التلميذ ملخص جاهز جزئيا ومطالبة بتكملة كلمات من بحث بناء على الملخص» .

ويعتمد مقدار التعزيز البناء بالطبع على قدرات التلاميذ كما انه مع امتلاك التلاميذ للقدرة على بناء ملخصات شفهية يستطيع المدرسون جعل المهمة متزايدة الصعوبة بانقاص التعزيزات العديدة أو بتقويم تطبيقات متزايدة التنوع يمكن أيضا للمدرسين ادخال فقرات أطول وأكثر تعقيدا وتركز الأهداف فى المرحلة التالية على عمل ملخصات مكتوبة وزياد التنوع فى المادة المراد تلخيصها .

ويستطيع المدرسون استخدام مبادىء مماثلة فى البناء التدريجى لتدريس المهارات وراء المعرفية فى المستوى الأول يمكن أن يتعلم التلاميذ استراتيجيات وراء معرفية بسيطة مثل السؤال عن عرض مهمة معينة : ماذا أحاول أن أفعل الآن ؟ ويمكن للمعلم ان ينشط هذه المهارة بطرح السؤال واجابته بصوت مرتفع بالاضافة الى مناقشة المهارة حينئذ يمكن للمدرس ان يطلب من التلاميذ تكوين تفكيرهم فى مهام متزايدة فى صعوبتها ، وفى المستوى الثانوى يستطيع التلاميذ أن يتعلموا استراتيجيات وراء معرفية مثل تلك التى نعرضها فيما يلى المتضمنة لمختلف جوانب عرفة الذات وكذلك المعرفة الاجرائية المشروطة .

١ ـ إعادة التركيز :

يسترخى التلاميذ فى كل ما كانوا يقومون به من نشاط .

٢ ـ المعرفــة :

يلاحظ التلاميذ :

أ ـ مستوى شرودهم «مقدار ما يداخلهم من أفكار لا علاقة لها بحجرة الدراسة» .

ب ـ اتجاهاتهم نحو الفصل «هل يعتقدون أن حجرة الدراسة مفيدة أم غير مفيدة مشوقة أو باعثة على الملل» .

جـ ـ اتجاهاتهم نحو العمل ـ التزامهم بحجرة الدراسة .

د - اتجاهاتهم نحو قدراتهم - إحساس بالقوة إزاء قدرتهم على الأداء الجيد فى الفصل أم احساس بالنقص .
هـ - اتجاهات أخرى .

٣ - الالتـــزام :

يقوم التلاميذ :
أ - استبعاد أية أفكار لا علاقة لها بحجرة الدراسة .
ب - استحضار الاهتمام والاحساس بقيمة حجرة الدراسة .
جـ - التعهد بالمشاركة وبذل الجهد اللازم .
د - اتخاذ موقف بأنهم قادرون على الأداء الجيد .
هـ - عمل أية تعهدات أو التزامات أخرى .

٤ - وضع الأهـداف :

ويقوم التلاميذ :
أ - وضع أهداف معينة لحجرة الدراسة .
ب - إدخال أهداف المدرس مع أهدافهم بشكل متكامل .

٥ - المشاركة فى المهام :

يقوم التلاميذ :
أ - رصد مدى اقترابهم أو ابتعادهم عن الأهداف الموضوعة .
ب - عمل أية توصيات فى سلوكهم أو طلب المساعدة لتحقيق أهدافهم .

٦ - اســتكمال المهــام :

يقوم التلاميذ :
أ - تحدد ماذا كانوا قد حققوا أهدافهم .
ب - تقويم ما ساعدهم وما لم يساعدهم على ذلك .

التدريس وتنمية التفكير

لاطارنا مضامين بعيدة المدى للتدريس اذ يؤثر على دور المدرس ونماذج التدريس وخطة الدرس ويعتمد تحليلنا للدرس على البحث فى التدريس والتعلم الجيد لأننا نقصد أن المعلم هو أيضا معلم «دارس» فالمعلم الخبير متعلم جيد ، ويختلف هذا المفهوم للمعلم والعملية التعليمية كثيرا من المفاهيم التقليدية .

ولكى نخلق قوة تدريسية ملتزمة وقادرة على القيام بالتدريس المعرفى فإننا بحاجة إلى احداث تغيير جزرى فى الاعداد الأكاديمى للمدرس وفى التعليم أثناء الخدمة والاشراف التربوى فى تأهيل المدرس كله .

دور المعلم :

عبر هذا الاطار نعرض للتلاميذ الجيدين باعتبارهم دارسين استراتيجيين اذ لديهم معرفة سليمة البناء بالمجتوى ولديهم مصدر متصل للاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية ولديهم القدرة على الحصول على المعلومات وتنفيذ الاستراتيجيات بمرونة ، ويحاولون تكوين مفاهيم واضحة لما يتعلمونه ويتمتعون بكونهم منتجين وقادرين على حل المعضلات واتخاذ القرارات وتقويم المعلومات تقويما ناقدا ومبدعا .

والمدرسون النموذجيون ايضا دارسون خبراء على أساس بحث حديث يقارن خصائص المدرس الخبير بالخبراء فى محتوى مختلف الموضوعات «برليز ١٩٨٦» .

وعموما فإن كلا النوعين من الخبراء يفهمان بعض المحتوى وعمليات التعلم والتدريس .

فالتلاميذ مثل المدرسين والخبراء يمضون وقتا طويلا فى التخطيط واعادة ترتيب أنماط كثيرة ذات علاقة بالمحتوى والتدريس فى حجرة الدراسة ، ويتوقعون المشكلات ويضعون حلولا لها ويرصدون عن قرب عملية التعلم

والتدريس ، ويغيرون الاستراتيجيات حينما لا يحقق التلاميذ أهدافهم .

وهكذا فالمعلم النموذجي يعمل كمعلم استراتيجي في خط مواز للتلميذ الاستراتيجي ـ محاولا أن يحقق أهداف معرفية ووراء معرفية في حياته المهنية وفي عملية التدريس .

ما هي بالتحديد أدوار المعلم

إن التدريس الخبير لده عدة أوجه ، وعلى أساس بيانات مأخوذة من بحث عن التدريس الفعال يناقش «برلينز ١٩٨٦» دور المعلم كمدير . وضمن اشياء اخرى يتابع المدرس تحصيل التلاميذ وما يواجهونه من مشكلات ويتابع الفصل من حيث النظام والعلاقات الشخصية والوقت تستغرق في تنفيد المهام ، ويرى برلينز ان المعلم الخبير مدير تنفيذى يتخذ قرارات تتعلق بالمحتوى ويختار العمليات المعرفية ويتخذ قرارات بشأن المعرفة السابقة وتصنيفها والانتقال منها الى مستويات أعلى ان هذه الادوار بالتأكيد حيوية ولكننا نحتاج الى ان نتجاوزها الى مرحلة استكشاف ما يفعله المدرس لمساعدة التلميذ على التعلم .

إن فكرة كون المعلم وسيطا في العمليات المعرفية للتمليذ «داني ، ماركس ، ويتروك تنسق بدرجة عالية مع اطارنا ، والوساطة هنا تعني الارشاد والتدخل من الدارسين بالمادة المراد تعلمها والسياق الذى يتم فيه التعلم ، والوسيط سواء كان من الوالدين او الاصدقاء أو المدرسين» يعمل بنشاط على مساعدة الدارس على تفسير البيئة ، وفي بعض الحالات يتضمن التوسط مساعدة التلاميذ على صياغة سؤال او بناء عرض نظرى لمشكلة ، وفي احيان اخرى قد يتضمن التوسط توجيه التلاميذ نحو تكوين إتجاهات ايجابية نحو العمل ، كما قد تتضمن وظائف التوسط تركيز الاهتمام وشرح كيفية ارتباط الأفكار .

ومن الاستراتيجيات التوسيطية الهامة تنظيم عملية التفكير بالتفكير بصوت مرتفع وفقا لما ذكره «فيرشتاين ، حيتسن ١٩٨٠ يرشتاين حينسين ، هوفمان ،

هاراند ١٩٨٥» يمكن لوظائف الوساطة ان تعوض الفرق بين التحصيل المرتفع والتحصيل المنخفض .

إن التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض لديهم عدد قليل نسبيا من الاتصالات التى يتوسط خلالها الوالدين والمدرسين او غيرهم فى خبراتهم التعليمية بينما اقرانهم من ذوى التحصيل المرتفع لديهم مصادر اوسع واكثر تنوعا من الاتصالات بدءا من طفولتهم المبكرة . وهكذا فإن نظرية فيرشتاين فى خبرات التعلم ليست فقط مجرد مفهوم عن التعليم وانها مفهوم عن العلاقات المتداخلة فى المجتمع والمصادر المتباينة للخبرات التعليمية .

نماذج التدريس :

إن تدريس التفكير يتطلب التجديد الواضح ، وبالتفصيل للتفاعل بين المادة المتعلمة والطريقة المستخدمة فى تدريسها ، وغالبا ما تتضمن الأنواع المختلفة للمعرفة فى إطار هذه الأبعاد طرقا عديدة للتدريس .

ومن إحدى طرق رؤية هذه الأنماط من العرفة أن نعتبر أن بعضها أكثر ديناميكية حركية وبعضها الآخر أكثر استاتيكية «سكونا» ومصطلح «ديناميكية» يشير الى أن المعرفة يراد اكتسابها بواسطة التلاميذ . والمعرفة الديناميكية يراد بها تلك التى يستخدمها التلاميذ لتنفيذ بعض العمليات العقلية أو البدنية وعلى سبيل المثال فإن معرفة كفية القيام بتجربة معينة او اكتساب نوع معين من المقال تعتبر معرفة ديناميكية فالتلاميذ يجب ان يكونوا قادرين على تنفيذ عمل عقلى أو جسمانى .

ومن هذا المنطق فإن الجوانب التالية من الابعاد أكبر ديناميكية :

١ ـ الاستراتيجيات بعد المعرفية .
٢ ـ العمليات المعرفية .
٣ ـ مهارات التفكير الجوهرى واستراتيجاته .
٤ ـ المعرفة الاجرائية بمجال المحتوى .
٥ ـ الطرق الخاصة بالبحث فى مجالات المحتوى .

وجسيع هذه الجوانب لها مكون أداء قوى ، ويجب أن يكون التلاميذ قادرين على تنفيذ استراتيجيات وراء معرفية ومهارات فى التفكير الجوهرى ، ويمكن استخدام المعرفة الساكنة في المعرفة الحركية ، ولكنها غير قابلة المتنفيذ .

وعلى سبيل المثال فإن معرفة التلاميذ بمفاهيم مثل «والتطور» و«الدعاية» لايمكن تطبيقها وهذا النوع من المعرفة يمكن استخدامها فى عملية ديناميكية مثل حل مشكلة او اتخاذ قرار غير ان المعلومات نفسها لا تتضمن اى نشاط ومن هذا المنظور يمكن اعتبار الابعاد التالية أكثر سكونا :

١ ـ المفاهيم .
٢ ـ المبادىء .
٣ ـ المعرفة بالحقائق العامة .
٤ ـ المعرفة البيانية والشرطية لمجال المحتوى .

وعادة ما تختلف الطرق المستخدمة فى تدريس وتعزيز المعرفة الديناميكية وتلك المستخدمة فى تدريس وتعزيز الساكنة فالأولى يجب ان تكون حساسة لطبيعتها التكوينية ويذكر انه عند اكتساب معرفة ديناميكية يتقدم التلاميذ خلال مراحل ثلاث :

١ ـ المرحلة المعرفية .
٢ ـ مرحلة الوسيط .
٣ ـ المرحلة الاستقلالية الذاتية .

فأثناء المرحلة المعرفية يمكن للتلاميذ أن يعبروا عن الاستراتيجية ولكنهم لا يكونوا قادرين على تنفيذها تنفيذا جيدا . وعلى سبيل المثال حينما يتعلم التلاميذ استراتيجية فى حل المعضلات مثل الافكار التى تتخذ الفكر فى الحل قد يكون التلاميذ عاجزين عن تنفيذ هذه العملية .

لهذا يجب على المدرس مساعدتهم على فهم عناصر هذه العملية ومنها ايجاد وفرة من الأفكار والتعبير عنها وتعليق الأحكام المسبقة مؤقتا ويمكن للمدرس أن يناقش هذه العناصر مع التلاميذ ويكتبها فى قائمة على السبورة ،

حينئذ يمكنه أن يضع العمليات فى نموذج مشيرا الى الجوانب العديدة أو الأجزاء المكونة لها ، وفى هذه المعرفة يكون الهدف تعميق فهم التلاميذ للعملية لا البحث عن مستوى عال من الأداء .

وأثناء المرحلة الربطية يبدأ التلاميذ فى تقبل العملية والاضافة إليها وتعديلها وحذف بعض عناصر . هنا يأخذ التلاميذ ما ذكره المدرس ويغيرونه ويفصلونه وفقا لأنماطهم الشخصية ، وهكذا قد يترك التلاميذ بعض ما عرضه المدرس من عناصر ويضيفون عناصر أخرى ويحور البعض الآخر منها . وعلى سبيل المثال فإن التلميذ الذى يكتب مقالا حرا قد يختار اعداد مسودة حرة يستخدمها كمادة أولية أو ما يمكن أن نسميها مادة خام بدلا من أن يكتب فى مجاله عبارات رئيسية وملاحظات أخرى لفرض المسودة الأولى المنظمة مثل هذه الختلافات والتحويرات شائعة بين التلاميذ ذوى المهارات .

إن أى استراتيجية تحتاج إلى مواءمة لتناسب الشخصية والحاجات والاهتمامات والمهارات . صحيح أننا بحاجة الى تدريس استراتيجيات معينة للتلاميذ بيد أن هذه الاستراتيجيات ليست الا نقطة بداية انها توفر كلمات عامة يستخدمها المدرسين والتلاميذ فى مناقشة للمعرفة الديناميكية التى تتم دراستها ان تدريس المهارات بطريقة تقليدية نمطية يمكن فى الواقع ان يثبط العملية التعليمية لانه لا يسمح للتلاميذ بالتقدم من خلال مرحلتى التشكيل والتأثير الشخصى فى تعلم المعلومات الديناميكية .

ولارشاد التلاميذ خلال المرحلة الربطية يقوم المعلم بتوفير تطبيق موجه ولكنه ليس فى شكل قالبى أو نمطى واحد وبدلا من متابعة أداء التلاميذ للتأكد من انهم يسيرون فى الاتجاه الصحيح يجب أن يطرح المعلم أسئلة استكشافية لمساعدة التلاميذ فى قراراتهم . ولا يجب أن يتدخل المعلم فور رؤيته لقيام التلاميذ بخطأ ما ، بل يجب أن يساعدهم بدلا من ذلك على التنبؤ بالاثار المحتملة لما يقومون به من عمل أو على اعتبار مضامين الخط الفكرى الذى يسيرون فيه وهو بذلك يساعدم على التنبؤ بأية أخطاء ممكنة فى تفكيرهم .

وأخيرا فإنه لمساعدة التلاميذ على الوصول إلى مرحلة الاستقلالية الذاتية ولمساعدتهم على تنفيذ الاستراتيجية بأقل جهد واع فإن المدرس يوفر فرصا

للتطبيق المستقل وهنا نختلف مع هنتر ١٩٨٤ فيما قاله من أن التطبيق المستقل يجب أن يترك للتلميذ فقط بعد أن يتأكد المدرس من أن التلاميذ لن يقعوا فى أخطاء خطيرة .

ورغم أن هنتر لا يقصد ذلك فإن هذا الموقف قد يخلق نقصاً فى الثقة بقدرات التلاميذ على صياغة استراتيجيات فعالة بشكل مستقل ، وإذا كان التطبيق الموجه يجعل التلاميذ مدركين لأنهم قد يقعوا فى أخطاء فى استراتيجياتهم الفردية حتى دون توجيه قوى ، ويوضح جروين ويسنك هذه الفكرة فى الدراسة التى أجرياها عام ١٩٧٧ فقد علم أطفال الروضة طريقة فى الحساب كانت صعبة عند الاستخدام ولكن مع الممارسة وبدون مزيد من التدريس استطاع الأطفال تحويل الطريقة الروتينية إلى أخرى أكثر فاعلية .

والمعرفة الساكنة شأنها فى ذلك شأن المعرفة الحركية تتضمن طرقاً تدريسية معينة ، فحينما تكون المعرفة الساكنة فإن الهدف التدريسى هو أن يستوعب التلاميذ المعلومات فى القاعدة المعرفية الحالية لهم ، ولهذا يجب أن تؤكد الطريقة على أساليب بيانية وعلى أساليب تكوين الموجز التى شرحناها فيما سبق .

ويعمل المدرس على إزالة المفاهيم الخاطئة وتطوير موجزات نصيه ، أن مبادىء التدريس المعتمدة على التطبيق الموجه والتطبيق المستقل قليلة التنفيذ ، لأن هناك أداء قليلاً نسبياً من الأساس وبدلاً من ذلك يقدم المدرس فرصاً كثيرة للتلاميذ ليروا ويسمعوا ويعالجوا معلومات ساكنة بما فى ذلك القراءة الموسعة والخبرات اللغوية الفنية بالإضافة إلى فرص للتطبيق ومناقشة للتطبيقات المستقبلية ان التمييز بين المعرفة الديناميكية والساكنة ـ إذا أسيىء فهمه ـ يمكن أن يطبق بطريقة غير ملائمة وعلى سبيل المثال يؤدى التلاميذ أداءً حقيقيًا حينما يقرأون لاكتساب معرفة ساكنة حيث أن القراءة تفاعل بين القارىء والنص ، غير أن الفرق بين المعرفة الديناميكية والساكنة يبين أنه لا توجد طريقة واحدة تناسب كل أنواع المعرفة بنفس القدر .

ومن هنا جاء اقتراح نموذج للاستقصاء الاجتماعى فى الدراسات الإجتماعية .

الاستقصاء الاجتماعى
نموذج للدراسات الاجتماعية

كان الاستقصاء لفترة تربو على عقد من الزمان واحداً من النداءات القوية للمصلحين التربويين ومع ذلك فإن المصطلح كان يعنى فى الحقيقة أشياء كثيرة لمستخدميه ، فهو عند البعض موقف عام نحو التعليم المتمركز حول الطفل ، وفيه إشارة إلى بناء أغلب أوجه التعليم حول الاستفهام الطبيعى للطفل وعند البعض الآخر كان يعنى استخدام طرق الاستفهام الخاصة بالمواد الدراسية كنماذج تدريسية .

وتشترك كثير من أساليب التدريس الموصوفة هنا فى هذا البحث من قريب أو بعيد فى تعريفات الاستقصاء .

النموذج الاستقرائى الذى وضعته «هيلد اتابا» .

نموذج الاستقصاء العلمى القائم على تطبيق علم الحياة الذى ضمنته لجنة دراسة علوم الحياة فى المنهج الذى وضعته وإجراءات التدريب على استقصاء الذى وضعه تى . ريتشارد ستيشمان . ويعنى البعض الاخر بتطوير قدرة التلميذ على الاستفهام عن الحياة الاجتماعية والتفكير فيها وخاصة حياته الشخصية واتجاهات مجتمعه . وقد نشأ هذا الموقف من الاستقصاء من اعتقاد فلسفى بأن نشر إطار استفهامى تفكيرى سوف يؤدى إلى تحسين نوعية الوجود الشخصى والاجتماعى . وقد اشترك كل من تيلين ، أوليفر ، ستيفر فى كثير من هذه الإهتمامات رغم أنهم صاغوها بشكل مختلف من الناحية الإجرائية .

ومن ممثلى أسلوب الاستقصاء الإجتماعى أيضاً كل من بيرون ماسيلاسى وبنيامين كوكس عند تطبيقه على الدراسات الإجتماعية ، وهما يهتمان أساساً بتحسين المجتمع وحل المشكلات الإجتماعية .

وإننى أعتقد أنه فى ضوء الظروف السائدة فى ثقافتنا يجب أن يكون هدف التعليم الأوحد والأهم هو الدراسة الفكرية للقيم والقضايا ذات الأهمية الحالية .

ويعتقد كل من ماسيلاسي وكوكس أن المدرسة يجب أن تكون مشاركاً نشطاً فيما أسمياه «إعادة البناء الإبداعي . . للثقافة ، فالمدرسة لا عمل لها حالياً سوى الحفاظ على مجموعة من القيم الضرورية في مجتمع يتسم بالتعددية ، ولا تستطيع أن تتماشى بدرجة معقولة الصعوبات في الثقافة والمشكلات التي تتطلب تعاوناً منتظماً من كل المواطنين ، وعلى النقيض من ذلك يعتقد كل من ماسيلاسي وكوكس بأن المدرسة يجب أن تعالج بنشاط المجالات الجادة والحرجة للقضايا التي تثير جدلاً عاماً ، وأن عليها «أي المدرسة» أن تبذل جهداً قوياً في تعليم المواطنين كيفية التفكير في قيمهم وقيم الآخرين وطرائق المشاركة مع الآخرين في إعادة البناء الإبداعي للمجتمع .

وتشبه طرق الإستقصاء التي نوصي بها إلى حد ما الطرق التي اقترحها هولفيش ، سميث ، ثيلين ، غير أن لهما عدد من الأوجه الخاصة . . الجديرة بالإشارة اليها هنا وخاصة إذا علمنا أن هناك شهود للإستقصاء في الوقت الحاضر للذين يحاولون استكشافه كطريقة تربوية .

خصائص استخدام الإستقصاء

حسب ما ذكره ماسيلاسي ، كوكس هناك ثلاث خصائص لحجرة الدراسة الباعثة على التفكير وهما يؤكدان أولاً على أن نموذج الإستقصاء لا يمكن تطبيقه في أنواع حجرات الدراسة ، فالمناخ المفتوح للنقاش مطلب ضروري لطرح كل وجهات النظر وقبولهما على أنهما جميعاً مقترحات تستحق الدراسة .

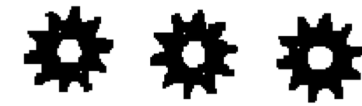
أما الخاصية الثانية :

فهي التركيز على الفرضيات بوصفها بؤرة الاستقصاء ذلك أن المناقشات تدور حول فروض لموقف مشكل وحول طبيعة الفرضيات نفسها ، وينظر إلى المعرفة على أنها فرضية تخضع للإختبار وإعادة الاختبار ، ويتطلب التركيز على الفروض بحثاً مستمراً حينما يجتمع أعضاء الفصل المدرسي التلاميذ . . . ومدرسهم البيانات الملائمة للفروض ويراجعون أفكارهم ويحاولون مرة أخرى ، حينئذ يصبح الجو العام تباحث ورغبة في تعديل كل واحد لأفكاره إزاء

ما يتوفر من أوله ، ويستدعى وضع الفروض مهارات المنطق لأن الصياغة المنطقية للفروض ومضامينها هى جزء من الاستقصاء تماماً كالتجريب والملاحظة .

الخاصية الثالثة :

هى استخدام الحقائق كدليل بحجرة الدراسة هى المنبر الذى يتم داخله الاستقصاء وفى حجرة الدراسة لا بد من العناية بصدق وثبات الحقائق كما يعنى باختبار الفرضية بل ان العناية الأكبر يجب أن تعطى لمصداقية الحقائق هذه الخصائص المناخ المفتوح للمناقشة ، التركيز على الفرضيات صدق الحقائق هى الشروط الاجتماعية التى يمكن فى اطارها تطبيق النموذج .



الاطار النظرى لاستخدام الاستقصاء

يمكن أن نضع الاطار النظرى لاستخدام الاستقصاء فى الدراسات الاجتماعية ، نعرضه فيما يلى :

١ ـ التوجــه :

التوجه ببساطة هو رد فعل المدرسين والتلاميذ لنوع معين من المشكلات وربما كان للمشكلة أصل طالما أنها صارت مشكلة فى المجال الاجتماعى ، وربما نشأت من مواقف الحياة المعاصرة أو من فكرة من القراءة أو من صراع داخل حجرة الدراسة نفسها أو من أى عدد من المصادر الأخرى ولكن الشىء الهام هو أن تكون المشكلة محسوسة من كل المعنيين بها ويمكن تلخيصها كمشكلة حقيقية : بمعنى أنها ليست ببساطة عائقا لـ «السلوك الحسن» اذ يمكن أن نجد له حلا مسبقا ، لا بد أن تكون هناك حيرة حقيقية فى المشكلة وإلا فلن يكون الاستقصاء المترتب على ذلك حقيقيا ، وأن يكون هناك صراع حقيقى حول حل تم التوصل إليه فى استعجال .

وعلى المدرس أن يعمل على تعميق الاحساس بالمشكلة داخل الجماعة وعلى مساعدة التلاميذ على صياغة المشكلة بشكل عام وتعرف عناصرها بشكل يمكن قبوله من الجميع كنقطة بداية للاستقصاء . ويمكن أن يكون نقطة البداية سؤالا يتطلب علاقة تفسيرية أو حلا أو سياسة .

٢ ـ الفــرض :

المرحلة الثانية من الاستقصاء هى وضع فرض يعبر بوضوح عن تصورات سابقة توالى العلاقة المقترحة ـ اى شرع أو تفسير للظاهرة ـ ويستخدم الفرض كمرشد للاستقصاء الذى يلى ذلك لمحاولة التحقق من عناصر المشكلة ومعرفة ما إذا كانت هذه العناصر مرتبطة حقا للحل المقترح ، وإذا ما كان الحل صالحا أم كانت هناك حاجة إلى حلول أخرى ويمكن طرح أكثر من فرض فى هذه المرحلة من النموذج . والحقيقة أن

أكثر تطبيقات النموذج المثيرة للاهتمام تحدث حينما يكون هناك أكثر من حل واحد لنفس المشكلة .

ويتم اختيار الفرض بواسطة المدرس والتلاميذ من حيث :

١ ـ صدقة كشرح للفقرات التى اتخذت منطلقا .
٢ ـ مواءمته مع التصميمات المستنبطة سلفا ومع خبرات التلاميذ والمدرس .
٣ ـ وجو حقائق وأدلة تاريخية أخرى ملائمة لاثبات هذا الغرض أو نفيه .

ويتم إجراء ثلاثة أنواع من الاختبارات :

١ ـ الصدق العام للفرض .
٢ ـ مواءمته مع تصميمات وخبرات المدرسين والتلاميذ .
٣ ـ ملاءمته للحقائق ذات العلاقة بالمشكلة .

وقبل التأكد من صدق الفرض يجب على إعضاء الجماعة التأكد من وضوح تعريف مفردات الفرض .

٣ ـ التعـــريف :

فى هذه المرحلة يتم توضيح وتعريف مفردات الفرض حتى يتمكن أعضاء الجماعة من التحدث عن المشكلة واضحة .

على سبيل المثال يمكن أن نفترض أن الاتصال مع مختلف الثقافات ينتج عن تقدم وهنا مصطلح «التقدم» يحتاج إما إلى إيضاح وتعريف أو الى استبدال بمصطلح آخر أو مصطلحات أخرى له ولها مضامين أكثر تحديدا بالنسبة للمدرس والتلاميذ .

٤ ـ الاســتكشـاف :

أثناء هذه المرحلة يتسع الفرض من حيث مضامينه ومدلولاته ويفحص الفرض من حيث صدقه المنطقى وانساقه الداخلى ، وفى المثال الايضاحى الذى قدمناه يمكن ذكر المضمون المنطقى كالتالى :

«إذا كان الاتصال مع الثقافات المختلفة ينتج عنه تغير فى القيم

والرغبات فإن الذين يشاركون فى التجارة خارج بلادهم يتعرضون لمثل هذا التغير الثقافى» .

ويمكن ذكر مضمون آخر كالتالى :

«إذا عاش الناس فى عزلة فإن ثقافتهم ستبقى ساكنة نسبيا» .

والاشارة إلى هذه المضامين تؤدى مباشرة إلى البحث عن دليل لتعزيز الفرض الأصلى .

٥ . التدليل لايجاد الأدلة :

فى هذه المرحلة يتم تجميع الأدلة اللازمة لتعزيز الفرض فى اطار الشروط المعرفية «ولمتابعة المضامين المشار إليها فى مثالنا الايضاحى يتم تقديم أسئلة من النوع التالى :

هل تعرف أناسا يتاجرون تجارة موسعة وأثناء عملية تبادل البضائع يتبادلون مع من يتعاملون معهم الأفكار والأنماط الثقافية .

وبالنسبة للمضمون التالى :

هل تعرف شيئا عن الناس يعيشون فى عزلة وهل صحيح أن ثقافتهم لم تتغير على مدى فترة طويلة .

وللتدليل على هذه المضامين فإن النظام الاقطاعى الذى خبرته أوروبا «قبل عصر النهضة» يمثل حالة واضحة للعزلة بينما الحالات الصليبية والنهضة فى أوروبا أمثلة ونتائج للتبادل الثقافى كما أن التحول الذى حدث فى اليابان فى أعقاب انفتاحها على التجارة الغربية فى أواسط القرن التاسع عشر يعد دليلا آخر قابلا للتطبيق على الاستدلالين وقد تم استعراض معلومات تاريخية وأخرى فى علم الانسان وعلم الاجتماع مما يلائم هذين الاستدلالين لاثبات صدق الغرض أو نفيه فى كل زمان ومكان . وفى حالات كثيرة فإن نقص المعلومات يقتضى مواصلة الاستقصاء إلى ما بعد هذه المرحلة ، وفى مثل هذه المرحلة يجب على المدرس والتلاميذ أن يعترفوا بأنه ليس هناك ما يخول مزيدا من الدراسة فى غياب الأدلة .

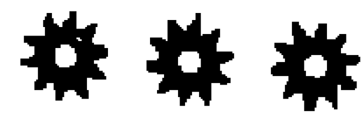
٦ ـ التعـميم :

تعتبر المرحلة السادسة والأخيرة من الاستقصاء تعبيرا عن حل المشكلة ، وكثيرا ما يتم التوصل إلى حل عام لها ، وببساطة يصبح التعميم أفضل تقرير يمكن التوصل إليه .

وقد يحدث أن يتساوى فى القوة فرضان أو ثلاثة فروض فى نهاية الدراسة فإن كان الوضع كذلك يجب الابقاء عليها «أو عليهم» بما لهم من مميزات وعيوب تم تعريفها بعناية .

«وإذا افترضنا أن المثال فيه من الدليل ما وليس فيه دليل يؤدى إلى رفضه وانه يحقق عملية إعادة بناء رئيسية فإن الخلاصة المستفادة من الاجراء التفكيرى يمكن أن يكون كما يلى :

«إذا اتصل شعب ذو ثقافة معينة بشعب آخر له ثقافة مغايرة لها ينشأ عن ذلك ثقافة مختلفة عن أى من الثقافتين ولها عناصر قابلة للتعريف .



التطبيق فى حجرة الدراسة

من الجوانب الشيقة لهذا النموذج انه يسمح بالاعتماد على المنهج المعمول به وفى نطاق حجرة الدراسة التقليدية ومن الغريب أن الكتاب المدرسى هو أغنى المصادر لمواقف الحيرة التى تدعو للاستفهام ويمكن خلق هذه المواقف من تعميمات الكتاب المدرس التى تستوجب مزيدا من الدراسة أو التعبير عن الحقائق .

ويزودنا كل مكن ماسيلاس ،وكوس بالأمثلة التالية :

يمكن أن يواجه التلاميذ التعميم فى نصه الحكومى : يعتمد السلوك المنضبط لأى مجتمع على نظام قانونى مقبول «ويمكن آثاره شك مشروع حول طبيعة هذه العلاقة .

هل الدساتير تجعل المجتمعات تتصرف بطريقة غير منظمة منضبطة .

هل المجتمعات المنضبطة تكفل الهدوء عبر الدستور .

أم هناك علاقة وظيفية بين هاتين الظاهرتين أم التأثير هو من عامل ثالث . . . أو :

يمكن أن يوجه طلاب الدراسات الاجتماعية اهتمامهم إلى مشكلة من خلال التعبير عن حقيقة كتلك .

«جلب الغزاه والمستوطنون معهم دينهم وفنونهم وهندستهم المعمارية وقانونهم وعاداتهم وتركوا لثقافتهم أثرا لا يمحى فى دول العالم الثالث .

وتستخدم هذه الحقيقة كدليل فى حجرة الدراسة المفتوحة للنقاش ، وفى هذه الحالة ينتقل التلاميذ استنتاجيا إلى وضع فرض يشرح الغزو الثقافى فى منطقة معينة .

ولربما كان من المفيد عن هذه النقطة دراسة بعض النصوص والروايات المسجلة كمناقشات الاستقصاء الاجتماعى الذى تدفقه وهو يتحرك من مرحلة إلى أخرى بالاضافة إلى الفهم الأفضل للمراحل نفسها .

ويستعرض النص الأول لفصل فى مرحلة التوجه فى الوقت الذى كان التلاميذ فيه يشرعون فى صياغة الفرض بأنه لكى تتواءم الدولة مع منطقة ثقافية لا بد أن تكون مثل جيرانها .

وفى موقف آخر طلب من التلاميذ أن يفسروا نصا فى كتاب يدرس فى حجرة الدراسة وفى هذه الحالة يصبح التلاميذ مدركين لمشكلة تكيف إسرائيل للثقافة العربية الاسلامية وفيما يلى النص :

ان تدفق المهاجرين من اليمن والعراق وغيرهما من البلاد غير الغربية يعنى أن ٤٠٪ من سكان إسرائيل اليوم من أصول غير غربية ، ويتنبأ البعض انه خلال عقد من الزمان سيصبح ٦٠٪ من سكان إسرائيل من أصول غير غربية ، وكلما أصبحت إسرائيل غير غربية ساعد ذلك فى التعجيل بتأقلم إسرائيل فى الشرق الأوسط ، ويجب أن نتذكر أنه مهما كانت الارتباطات الفكرية والروحية لسكان إسرائيل المنحدرين من أصول أوروبية فإنه يجب على الدولة الجديدة أن تحيا فى الشرق الأوسط وليس فى أوروبا أو الولايات المتحدة الأمريكية .

المدرس :

من يرغب فى تفسير النص :

هشـــام :

حسنا . . يخبرنا النص عن هجرة اليهود الشرقيين إلى إسرائيل ويتنبأ بأنهم سيتفوقون فى العدد على اليهود الغربيين أو الأوروبيين أى انه كلما صار سكان إسرائيل أكثر شرقية صارت الدولة الاسرائيلية نفسها كذلك .

وان هذا من شأنه أن يعين إسرائيل على المواءمة الأفضل فى الشرق الأوسط .

المدرس : لم ذلك .

عمـرو : لأنه خاطىء وغير صحيح .

المدرس : لماذا ؟

طارق : حسنا لسبب واحد كيف تستطيع إسرائيل التوافق فى الشرق الأوسط إذا

كان العرب لا يريدون أن يحدث ذلك ، ربما كان يعتقد البعض أن عليهم «أى الاسرائيليين» أن يصبحوا عربا .

حسن : وحسب ما عرف فالعرب يعيشون قدرا كبيرا من تقاليد الغرب ، فلماذا تحاكيهم إسرائيل (لماذا تصبح إسرائيل مثلهم) .
إن هذه خطوة للخلف بالنسبة لاسرائيل .

فتحى : حسنا ربما كان يتصور البعض أن على إسرائيل أن تطور نمطا خاصا بحياتها يجمع بين الحياة الغربية وبين نمط حياة جيرانها العرب .

صلاح : ربما ان الأمر كذلك ولكنها لم تقل ذلك صراحة ، انها تقول : كلما أصبحت اسرائيل أقل غربية زادت فرصها فى أن تصبح جزءا من نمط الحياة السائد فى منطقة الشرق الأوسط .

عمر : لدى ما أضيفه ، كيف تتواءم إسرائيل مع جيرانها اذا كانوا فى حرب معها انه أمر صعب للغاية . أليس كذلك .

ابراهيم : مع ماذا يفترض ان تتوافق إسرائيل من كل ما درسناه عن صراع الشرق الأوسط عرفنا أن جيران اسرائيل ليسوا سواء فلبنان مسيحية أكثر منها مسلمة بينما يفترض أن أغلب العرب مسلمين اذن مع ماذا تتوافق اى تتواءم إسرائيل .

والخطوات التالية بعد وضع الفرض هى اختبار مضامينه المنطقية عادة بالعبارات الاستدلالية التى توجه الفرض نحو الدليل المطلوب واختبار الفرض الاجتماعى بأساسه الاستدلالى فى الحقيقة وذلك بمقارنة العوامل فى أحداث مماثلة .

مبادىء التفاعل :

خلال كل المراحل يعمل المدرس مرشدا للاستقصاء ومعينا للتلاميذ على توضيح مواقفهم وتحسين عملية الدراسة موضع خططهم . ويجب أن يساعدهم على استخدام لغة واضحة وتحسين المنطق والوعى بالموضوعية وفهم فروضهم وتعزيز الاتصال فيما بينهم . وبالتالى فإن دورهم يعتبر دورا حاثا على الفكر لانه

يساعد التلاميذ على فهم أنفسهم وتبين الطريق الذى سيسلكونه ، إنه يعمل عمل المرشد الموجه لتفكير التلاميذ نحو البؤرة المقصودة ، أكثر من كونه مجرد معلم .

النظــام الاجتمـاعى :

يبنى النظام الاجتماعى بشكل معتدل ، بحيث يتابع المدرس الاستقصاء ويرى انه يسير من مرحلة إلى أخرى . وعلى التلاميذ حسب قدرتهم على الفهم ان يتولوا المسئولية الرئيسية فى الاستقصاء وأن يسير به من مرحلة لأخرى وتتطلب معايير الاستقصاء مناقشة حرة مفتوحة بين مجموعة الأقران المتكافئين .

نظـام التعـزيز «الدعم» :

يحتاج تطبيق النموذج أساسا إلى وسائل هى :

- مدرس يؤمن بتكوين أسلوب حرفى حل المشكلات فى الحياة .
- مصادر وكتب مفتوحة وسهولة الرجوع إلى آراء الخبراء .
- مصادر أخرى خارج نطاق المدرسة .

إن بيئة غنية بالمعلومات ، أمر لابد منه للحفاظ على استقصاء أمين وهذا وضع صعب التوفير لأن المرء لا يستطيع أن يخبر سلفا بما هيه المشكلات التى سيتم تعريفها أو ماهية التدليل الذى سنراه ملائما لتلك المشكلات .

القابلية العامة لتطبيق النموذج :

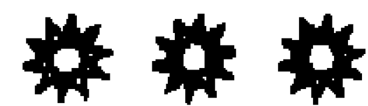
إن الفرض الأول للنموذج هو تعليم التلاميذ كيفية التفكير فى المشكلات الاجتماعية الهامة ، ومن خلال الاستفهام الحقيقى يجب أن يتعلم التلاميذ كيفية تعريف المشكلات وكيفية العمل مع الآخرين فى استكشاف الطرق العديدة للنظر إليها وكيفية العمل مع الآخرين فى استكشاف الطرق العديدة للنظر إليها وكيفية التوصل إلى خلاصات على أساس المعلومات .

ولا ندعى أن النموذج سيكون أكثر كفاءة لتعلم الحقائق من أية طريقة أخرى .

كما اننى أعتقد أن العلوم الاجتماعية يجب أن تدرس فى إطار محاولة التوصل إلى حلول للمشكلات الاجتماعية الهامة حتى تظهر بينه وطرق الاستقصاء فى مختلف العلوم عند تطبيقها فى مجال الاهتمامات البشرية .

القيم البشرية :

إن هذا النموذج قد صمم لتدريس التلاميذ كيفية استكشاف المشكلات الاجتماعية وتطوير التزامهم نحو التحسين فى حياتهم الاجتماعية وهو يقف مفتقرا الى العمل الاجتماعى رغم انه يأمل بوضوح فى رعاية هذا العمل كما يبدو أن احترام كرامة الآخرين والتسامح فى الحوار بين أناس مختلفين من الأمور المرعية فى البيئة التى يستوعبها التلاميذ .



المراجـــع

أولا : المراجع العربية :

١ ـ أحمد حسين اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨١م .

٢ ـ ———— : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩ .

٣ ـ جابر عبدالحميد وآخرون : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٢م ص ٢٧٤ .

٤ ـ حلمى أحمد الوكيل : تطور المناهج ، أسسه ، أساليبه ، خطواته ، معوقاته ، الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .

٥ ـ رشدى لبيب وآخرون : المنهج منظومة لمحتوى التعليم ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤ .

٦ ـ صلاح قنصوة : فى فلسفة العلوم الاجتماعية ، القاهرة ، الانجلو مصرية ، ١٩٨٧ .

٧ ـ صلاح مصطفى الفوال : علم الاجتماع والعلوم الاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٢ .

٨ ـ عبدالفتاح الديدى، : الاتجاهات المعاصرة فى الفلسفة ، القاهرة ، الدار القومية للطباعة والنشر ١٩٦٦م ، ص ٢٠٥ .

٩ ـ فؤاد زكريا : أداء نقدية فى مشكلات الفكر والثقافة ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٧٠ . ص ٧٨ .

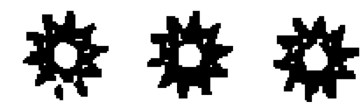
١٠ ـ قبارى محمد اسماعيل : أصول علم الاجتماع السياسى ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ .

١١ ـ محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، القاهرة ، الانجلو مصرية ، ط ٣ ، ١٩٧٠ .

١٢ ـ محمد أمين المفتى : سلوك التدريس ، سلسلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٤ . ص ٨ .

١٣ ـ م. دوزنتال ، ب يودين : الموسوعة الفلسفية ، بيروت ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، الطبعة السادسة ، ١٩٨٧ ص ٣٦ .
١٤ ـ محمد عاطف غيث وآخرون : مجالات علم الاجتماع المعاصر ، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ١٩٨٥ .
١٥ ـ محمود أبوزيد ابراهيم : المدرسة الثانوية العامة والوعى الاجتماعى ، التربية المعاصرة ، العدد الأول ١٩٨٤ .
١٦ ـ ———— : المضمون الاجتماعى للمناهج ، سلسلة معالم تربوية ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٦ .
١٧ ـ ———— : برنامج مقترح لتنمية المهارات الاجتماعية فى منهج التربية الوطنية بالمرحلة الابتدائية من التعليم الأساسى ، منشور بكتاب مؤتمر المدرسة الابتدائية ، الاسماعيلية ، سبتمبر ١٩٨٨م .
١٨ ـ ———— : تأثير المنطق الرياضى على تنمية التفكير الناقد فى المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ جامعة الاسكندرية ١٩٨١ .
١٩ ـ ———— : تصور مقترح لتعليم القيم من خلال تدريس الفلسفة ، مجلة دراسات وبحوث ، تصدرها جامعة حلوان مجلد ٩ .
٢٠ ـ ———— : جدوى الفلسفة كمادة دراسية ـ فى تحقيق وظيفة المدرسة الثانوية العامة ، رسالة ماجستير غير منشورة ـ كلية التربية ـ جامعة عين شمس ١٩٧٨ .
٢١ ـ ———— : رؤية تحليلة لتطوير المناهج فى الفكر الأوروبى ، صحيفة المكتبة ، مجلد ١٩ العدد الثانى ١٩٨٧ .
٢٢ ـ ———— : نموذج مقترح لدراسة سلوك التفاعل الاجتماعى بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة ، منشور بكتاب مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان «آفاق وصيغ غائبة فى إعداد المناهج وتطويرها» ، الاسماعيلية ، يناير ١٩٨٩ .
٢٣ ـ مراد هبه : قصة الفلسفة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٦٨ .
٢٤ ـ ناصيف نصار : الفلسفة فى معركة الأيديولوجية ، بيروت ، دار الطليعة ، ط ٢ ، ١٩٨٦ .

٢٥ ـ نايف خرما ، على حجاج : اللغات الأجنبية : تعليمها وتعلمها ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، يونيو ١٩٨٨ .
٢٦ ـ نصر حامد أبوزيد : فلسفة التأويل ، بيروت ، دار الوحدة للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ ، ص ٢٠٣ .
٢٧ ـ هيجل : موسوعة العلوم الفلسفية ، المجلد الأول ، ترجمة وتقديم وتعليق : إمام عبدالفتاح إمام ، بيروت ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ١٩٨٣ . ص ٧ .
٢٨ ـ يوسف مصطفى القاضى : العلوم الاجتماعية وتدريسها ، السعودية ، عكاظ للنشر والتوزيع ، ١٩٨١ .



ثانيا : المراجع الأجنبية

1- Abd-El-AZIZ, S.M.: Teacher's Perception of Grading: A Sociological Study On The Hidden Curriculum In Formal Schooling At The Level of Teacher's Consciousness: Unpublisned M.a.E., Un. of Pittsburgh, 1981.

2- Afanasyvc, V.G.: The Scintific Management of Society, Moscow, Progress Publishers, 1971.

3. Allenbrent: Philosopical Foundations for The Curriculum, London, George Allen & Unuin, 1987.

4. Anderson, B. "Socioligy and Social Studies" Social Science Teacher, Vol.4, No. 2, 1975.

5. Apple, M.E.: Ideology and Curriculum, London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul, 1979.

6 Barton, L. and Others (Ed.): Schooling Ideolgy and the Curriculum, The Flmer Press, England, 1980.

7. Barr, R.D., J.L. Barth, and S.S Shermis. Defining the Social Studies. Arlington, Virginia: National Council for the Social Studies, 1977.

8. Berger, P. and Pullberg; S.r "Reification and the sociological Critique of consciousness," New left Review, 1981.

9. Bowles, S. and Gintis, H.: Schooling In Capitalist America Educatinal Reform And The Contradictions of Economic Life, New York, Basic Books, Inc., Publishers, 1977.

10. Bruner, Jerome. The Process of Educatin. New York: Random House, Inc., 1960.

11. Duckworth, Eleanor, "Either We're Too Early and They Can't Learn It or We're To Late and They Know It Already: The Dilemma of Applying Piaget, Harvare Educational Review, 49, 1979.

12. Dufour, B.: "Society in the School" Educatin and Social Sciences, Vol. 1. No.2, 1979.

13. Godson, I.: "The Teachers, Curriculum and the New Reformatin,". Journal of Curriculum Studies, November, 1978.

14. Glesson, D.and Whitty, G. Developments in Social Studies Teaching London: Open Book, 1976.

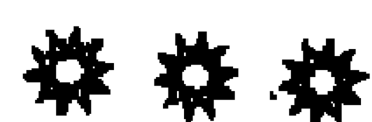
15. Haines, J.: Skills and Methods In Social Work, London, Constable and Co Ltd, 1975.

16. Hallam, Roy, "Piaget and the Teaching of Historry," Educational Research, 12 (November, 1969), 3-12.

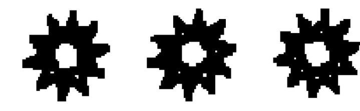
17. Hemming, J.: The Teaching of Social studies in Secondary Schools, London, Longmans, 1979.

18. Keddie, N.: "Classromm Knowledge" in young; M. (ED.) Knowledge and control, London, Collierr Macmillan, 1971.

19. Kohlberg, L., "Stage and Sequence: The Cognitive Developmental An aproach to Socializatin," in D.A.Goslin, ed. Handbook of Sociology Theory and Research. Chicago: Rand McNally, 1969.
20. Kuhn, Deanna, "The Application of Piaget's Theory of Cognitive Development to Education," Harvard Educatinal Review, 49.3 (August, 1979), 340-360.
21. Lawton, D.: Social Change, Educatinal Theory and Curriculum Planning, London, Hodder and Stoughton, 1979.
22. Lawton, D. and Others, Theory And Practice of Curriculum Studies, London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul, 1978.
23. Mathias, P.: The Teachers handbook for Social Studies, London, Blandford press, 1973.
24. McMullen, T. Innovative Practices in Secondary Education. Paris: organiation for Economic Co-operation and Development, 1978.
25. Piaget, J. Six Psychological Studies. New York: Random House, 1967.
26. Piaget. J. and B. Inhelder. The Psychology of the Child. New Yorrk: Basic Books, 1969.
27. Piaget. J.and A.M. Weil. "The Development in Children of the Idea of the Homeland and of Relattions with Other Countries," International Social Science Bulletin, 3 (1951), 561-578.
28. Selman. R.L., "The Relation of Role Taking to the Development of Moral Judgment in Children," Child Development, 42 (1971), 79-91.
29. Sinnott, J., "Everyday Thinking and Piagetian Operativity in Adults," Human Development, 18 (1975), 430-443.
30. White, J.: "Instrution in Obediene" New Society. Mayx, 1968.
31. White, Ralph K., "Misperception and the Vietnam War," Journal of Social Issues, 22, 3 (July, 1966).



الفهرســـت



رقم الإيداع بدار الكتب

١٩٩١ / ٥٠٧٦

دار ماجد للطباعة

ت : ٨٢١٢٣٨



Bibliotheca Alexandrina
06785543